الاتجاهات الحديثة لتدريس القواعد في المدرسة الابتدائية

إعداد

دكتورة/ هدى مصطفى محمد عبد الرحمن

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية بسوهاج

مقدمة:

اهتم هذا البحث بعرض الاتجاهات الحديثة لتدريس القواعد فى المدرسة الابتدائية، بإبراز أهمية تدريس القواعد وأهدافها التدريسية والموقف من تدريسها بين التأييد والمعارضة، كما تم عرض أهم الدراسات التى تناولت تدريس القواعد فى المرحلة الابتدائية، ثم تناول البحث أهم اتجاهات تدريس القواعد والتى تمثلت فى اتجاهين أولهما:

الاتجاه الاتصالى: الذى ينظر لتدريس القواعد على أنها وسيلة وليست غاية، ولذلك ينبغى تدريس القواعد من خلال الاستعمال اللغوى الشائع فى حياة التلميذ (الوظيفية) مما يسهل عليه مهمة تقليده ومحاكاته دون التعرض للمصطلحات النحوية صراحة.

وثانيهما الاتجاه التكاملى: الذى ينظر إلى ضرورة تعليم اللغة ككل متكامل وعلى هذا الأساس ينبغى تدريس القواعد من خلال الفروع الأخرى كالقراءة أو الكتابة،وهذا يعنى أنه قد تكون حصص القراءة أو الكتابة بداية لدراسة القواعد على أن تخصص لها حصص بما لا يطغى على حصص القراءة والكتابة.

كما قدم البحث عرضاً لأهم الأساليب التى يمكن استخدامها فى تدريس القواعد بالمدرسة الابتدائية والتى تمثلت فى:

١- الألعاب. ٢- التمثيل. ٣-الشعر والموسيقى والأغانى.

٤- التعليم الفردى ويشمل :

أ - التعلم للتمكن

ب- التعليم المبرمج والتعليم بمساعدة الحاسوب.

ج- التعليم التعاونى.

٥- اتجاهات خاصة بتدريس المفاهيم، ومنها:

أ - الاتجاه الكشفى.

ب- نماذج هيلدا تابا - جانييه - ميرل وتينيسون

٦- الاتجاه المعرفى ومنه:

أ - نظرية أوزبل وتطبيقاتها (المنظمات المتقدمة - خرائط المفاهيم).

ب- النظرية البنائية.

وبعد عرض الأساليب التى تضمنتها الاتجاهات الحديثة خلص البحث إلى أن القواعد النحوية تدرس وفقاً لاتجاهين:

١- تدريس القواعد النحوية كمصطلحات.

٢- تدريس القواعد النحوية كتراكيب.

تدريس القواعد فى المدرسة الابتدائية:

تحتل المدرسة الابتدائية أهمية كبيرة وموقعاً متميزاً فى السلم التعليمى قبل الجامعى كماً وكيفاً، فعلى المستوى الكمى تمثل المدرسة الابتدائية قرابة نصف السلم التعليمى قبل الجامعى، أما على المستوى الكيفى فهى تمثل الركيزة الأولى فى السلم التعليمى، والمسئولة عن تربية القاعدة الواسعة العريضة من أبناء المجتمع فى جميع الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، ففى المدرسة الابتدائية يتم استقبال الطفل من سن السادسة ويعيش فيها حتى الثانية عشرة وهى فترة الطفولة المتأخرة، وهى مرحلة نمو واضح فى معظم الجوانب وبخاصة الجانب اللغوى الذى يعد أساساً لإنجاح الطفل فى اتصاله الاجتماعى، فممارسة الاتصال اللغوى هدف رئيس لتعلم اللغة فى المرحلة الابتدائية.

وقد حدد صلاح الدين مجاور خمسة أهداف عامة لبرامج اللغة فى المرحلة الابتدائية (صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣: ١٢٧):

- التلقائية فى التعبير من الطفل.
- تحقيق اجتماعية الطفل.
- تمكين الطفل من السيطرة على النطق وأصوات الحروف والكلمات.
- الاستعمال الصحيح للغة.

- تنظيم الأفكار.

وتحاول المدرسة الابتدائية تحقيق هذه الأهداف من خلال ما يدرسه التلميذ من فنون لغوية (استماع- تحدث- قراءة- كتابة)، وتحاول المدرسة الابتدائية إكساب التلاميذ هذه الفنون بصورة سهلة بما يحقق نجاحاً للتلميذ فى التعبير عن ذاته ومشاعره وانفعالاته بلغة سليمة، ولذلك فهو فى حاجة إلى دراسة القواعد التى تحكم هذه اللغة،وبما يجعله يحقق تواصلاً لغوياً بطريقة صحيحة وسليمة نحوياً وصرفياً وخطياً وإملائياً. ولذلك تُعد القواعد هى القاسم المشترك فى فنون اللغة، والخادم لإنجاح هذه الفنون، فلا يكون هناك متحدث أو كاتب إلا ويصح تعبيره بصحة هذه القواعد والالتزام بها، وبالتالى لا يتحقق الإفهام للمستمع أو القارئ مع وجود أى خلل فى هذه القواعد. ولذلك فالقواعد وإن لم تمثل فناً لغوياً رئيساً إلا أنها يمكن اعتبارها فناً خاصاً خادماً لباقى الفنون.

ومع أهمية القواعد وضرورتها، فإن تدريسها فى المدرسة الابتدائية اختلفت فيه الآراء، فيرى البعض أن دراسته ضرورة لأنها وسيلة لتمييز الخطأ، ولعدم توافر المحاكاة الصحيحة خاصة مع انتشار العامية، كما أن دراسة القواعد تربى فى التلاميذ القدرة على التعليل والاستنباط ودقة الملاحظة والموازنة ودقة التفكير والبحث العقلى والقياس المنطقى وكلها أمور يحتاجها المتعلم.

ويرى حسن شحاته أن من الواجب تدريس قواعد النحو من السنة الثالثة الابتدائية لأن الطفل يكون قد وصل إلى درجة يشعر معها أنه فى حاجة إلى ضوابط يتجنب بها الخطأ فى تعبيره، ولن يكون فى ذلك البدء مشغلة عن القراءة والحفظ، بعد أن تخفف مناهج النحو وتدرس فى ظل اللغة عن طريق القراءة والتعبير، ولا يعنى هذا القول ألا يخصص لها وقت، ويرى حسن شحاته أن يدرس النحو فى ظل اللغة كدروس القراءة والتعبير ولكن فى حصص خاصة بها وإلا فسدت حصص القراءة والتعبير، ولكن تستمد القواعد من هذه الدروس بأن تنتهز فرصة خطأ نحوى شائع بين التلاميذ فى القراءة أو التعبير فنعجل بشرح القاعدة والتطبيق عليها فى الحصة

الخاصة بالنحو دون التقيد بترتيب المنهج المدرسى (حسن شحاته، ١٩٩٢: ٢٠٤)، وهذا ما أكده بارتن وهدسون من خلال حديثهما عن تعليم القواعد هل يمثل بهجة للمتعلمين أم يصيبهم بالملل والاستياء.

إن سبب الاستياء الذى يصيب المتعلمين هو التركيز على القواعد لذاتها،ولذلك شهد القرن العشرون تدهور تعليم القواعد بالطريقة التقليدية،وهناك العديد من البلدان التى تفادت ذلك كفرنسا وإيطاليا وأسبانيا والبرتغال والبرازيل والعديد من البلدان فى أوربا الشرقية فحرصت هذه الدول على الإبقاء على القواعد بوصفها جزءاً مهم من المنهج المدرسى، ولكن ليس كما كان من قبل، فلا خلاف على ضرورة دراسة القواعد ولكن ليست كنصوص نحوية، ولكن كاستراتيجية أو وسيلة لمعرفة القراءة والكتابة "أى وظيفتها" ومن خلال دروسها.

وبذلك فأنصار هذا الرأى يرون ضرورة تدريس القواعد ولكن من خلال فنون اللغة الأخرى، كالقراءة والكتابة أو التعبير مع تأكيد البعض على أن يخصص لها حصص، أما دور الفنون الأخرى فهو أن يتم من خلالها اكتشاف الأخطاء والصعوبات النحوية التى يواجهها التلاميذ، ثم يتم التعرض لها من خلال وقت مخصص لذلك،وهناك رأى آخر يرى أصحابه أنه لا طائل من دراسة القواعد كتعريفات أو تفصيلات وأن تسود المرحلة الابتدائية الممارسات اللغوية السليمة والتدريبات بألوان النشاط التى تتسم بها- فى الغالب- طبيعة الأطفال فى تلك المرحلة، ويقصد بها الحسية والحركية بما تتضمن من ألعاب يحبها وتشيع فى بيئاتهم تحبيباً لهم فى اللغة العربية وعدم النفور من استخداماتها فتصبح هذه المهارة ويسلم لهم حسن اكتسابها (حسين قورة، ١٩٩٦: ١١٣).

وعلى ذلك فيرى أصحاب هذا الرأى أن تخلو المرحلة الأولى من دراسة القواعد، فلا تدرس لا أصالة ولا عرضاً، وأن تستبدل بها القراءة الكثيرة والحفظ الكثير، والمحادثة والمحاورة، وكأنهم رأوا أن يكتفوا فى هذه المرحلة بالمرانة غير المقصودة التى يكسبها التلميذ من اتصاله باللغة عن طريق القراءة والأساليب

الصحيحة التى تغمر سمعه، فالقدرة اللغوية تكتسب من المزاولة والمحاكاة والتكـرار، فدراسة النحو يجب أن تعالج عن طريق التدريب العملى دون حاجة إلى شرح قواعدها (حسن شحاته، ١٩٩٢: ٢٠٤).

أهداف تدريس القواعد فى المدرسة الابتدائية:

تدرس القواعد عامة وفى المدرسة الابتدائية خاصة لتحقيق عدة أهـداف منـها (رجب فضل الله، ١٩٩٨: ١٩٠؛ حسن شحاته، ١٩٩٢: ٢٠١):

- تصحيح الأساليب وخلوها من الخطأ النحوى الذى يذهب بجمالها.
- حمل التلاميذ على التفكير،وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيـب والعبـارات والجمل.
- تنمية المادة اللغوية للتلاميذ.
- تنظيم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيماً يسهل عليهم الانتفاع بها،ويمكنهم مـن نقد الأساليب والعبارات نقداً سليماً.
- تعويد التلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم.
- تدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً صحيحاً.
- تكوين العادات اللغوية الصحيحة.
- تزويد التلاميذ بطائفة من التراكيب اللغوية، وإقدارهم على تمييز الخطـأ مـن الصواب.

وبالرغم من وضوح هذه الأهداف وأهميتها، فإن تحقيقها ليس بـالأمر اليسـير ذلك أن تعليم القواعد يصادف العديد من الصعوبات، فيرى فريمان ***Freeman*** أن تعليم القواعد يواجهه العديد من التحديات، فالقواعد تدور حول تراكيـب لغويـة والمعلم يكتسب هذه التراكيب مما يجعل دراسته للقواعد نفسها عملاً مملاً، وبـذلك فهو يرى أن تعليم القواعد يواجه بعدة ادعاءات منها (***Freeman, 1997***):

- أن القواعد مكتسبة طبيعياً فليس من الضرورى أن تعلم مستقلة، ويكون هـذا الاكتساب طبيعياً لأنه يكتسب ضمن اللغة وفى سياق التراكيب.

- أن القواعد مجموعة أشكال بلا معنى، ورؤية البعض بأن القواعد ليست لها معنى مردود عليه بأن القواعد تجسد الأبعاد الثلاثة: الشكل والمعنى والاستعمال، فهناك علاقة وثيقة بين شكل الجملة ومعناها، فتركيب الجملة مثلاً فى المبنى للمعلوم لها شكل ومعنى واضح، وبتغير الشكل قد يزيد المعنى أو يقل وضوحاً، وهكذا الحال لكل القواعد، ولذا فعلى المتعلم أن يتقن الأبعاد الثلاثة للقواعد لفهم أى تركيب لغوى أو قاعدة.
- تتضمن القواعد قواعد اعتباطية: تشتمل القواعد بعض ما يعتبره البعض قواعد اعتباطية، وذلك لاعتبارهم بعض الجمل لا تلتزم بقاعدة معينة بل تأتى بطريقة غير محددة، ولكن يرد على هذا بعدم وجود ما يسمى بالقواعد الاعتباطية، وأما ما يراه البعض من تقديم وتأخير فدائماً ما يكون له أسبابه.
- القواعد مملة: وهذه وجهة نظر ترى أن القواعد تعلم من خلال التكرار فترديد الطلاب للنماذج اللغوية لا يعنى ضرورة استظهار القاعدة، فهذا التعليم قد يكون مملاً وغير ضرورى.
- للطلاب أساليب مختلفة فليس كل الطلاب يمكنهم تعلم القواعد: فبعض الناس عندهم أسلوب تعلم أكثر تحليلية من الآخرين وهم أقدر على تعلم القواعد، بينما نجد البعض عاجز عن تعلم القواعد. فالطلاب مختلفون منهم القوى والضعيف، ولكن من الواضح أن الجميع يمكنهم إجادة اللغة وتعلم القواعد- لا خلاف على ذلك- ولكن من المتوقع التغير فى نسب وزمن تعلمهم.
- تراكيب القواعد تعلم منفردة: فما يحدث عند تعليم القواعد وأن يركز المتعلمون على القاعدة فقط، دون نقلها إلى تراكيب أخرى لأنه شئ ليس باليسير على المتعلم. ولكن هذا القول مردود عليه بأن المتعلمين لا يتقنون القاعدة دون الاستمرار فى تعلمها وتطبيقها، فهناك تفاعل دائم مع كل التراكيب الجديدة.
- القواعد والمفردات يمثلان المعرفة الأساسية للمهارات الأربع: القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، فبينما يمكن اعتبار القواعد معرفة ساكنة (سلبية) فلابد

أن تتخذ جانب العملية أيضاً، فلا يكون المعلم راضياً عن مستوى طلابه بقراءة القواعد فقط أو معرفتهم لها دون قدرتهم على تطبيقها.

- القواعد تزودنا بتفسيرات لكل التراكيب فى اللغة: فكما أن اللغات تتطور، وتطرأ عليها بعض التراكيب، فيجب أيضا أن تكون القواعد قابلة للتغيير، فهى غير مطلقة، فاللغات غير مستقرة وكذلك الحال بالنسبة للقواعد.

وهنا ترى الباحثة أن هذا لا ينطبق على قواعد اللغة العربية.

- "أنا لا أعرف بما فيه الكفاية" لتعليم القواعد: فهذه مقولة يرددها المعلمون عندما تتاح لهم فرصة اختيار تعليم إحدى مهارات اللغة الأخرى التى لا تحتاج من وجهة نظرهم براعة بنفس القدر الذى يتطلبه تعليم القواعد.

وقد حاولت دراسة ويليام *William* (٢٠٠٠) التعرف على ما يطرأ فى تدريس القواعد بالمدارس الثانوية العامة الأمريكية من خلال المقارنة بين كتب القواعد فى الفترة ٨٨-١٩٩٨، وانتهت المقارنة إلى بعض التوجهات:

١- التبسيط المستمر فى تعليم القواعد.

٢- استبعاد دراسة علم العروض كجزء من القواعد.

٣- استمرارية الكتابة كعملية هامة فى النصوص الحديثة.

٤- إحلال تعليم كتابة الخطاب فى النصوص القديمة مع تدريس الكتابة الإبداعية فى النصوص الحديثة.

٥- استخدام الوسائط والتقنيات الإلكترونية فى الكتب الحديثة.

٦- التركيز على ما بعد الاختبار فى الكتب الحديثة.

٧- الاتجاه لاستخدام أسلوب أقل أهمية وأقل تشدداً فى تعلم القواعد وأقل تعصباً فى تعليم وتعلم القواعد.

مشكلة تدريس القواعد بالمدرسة الابتدائية:

يؤمن البعض بأهمية تدريس القواعد فى المراحل الأولى من العمر بطريقة مباشرة أو من خلال تنمية القدرة اللغوية وصحتها، كدراسة محمد حلمى (١٩٩٨) التى

اهتمت بإكساب أطفال ما قبل المدرسة بعض التراكيب النحوية باستخدام ألعاب القواعد، ودراسة عبد العليم الشهاوى (١٩٩٨) التى اهتمت بتقديم أنظومة لتحسين مهارات اللغة التعبيرية المنطوقة والمكتوبة لأطفال الرياض، ودراسة عبد الناصر الشبراوى (١٩٩٧) التى اهتمت بتحقيق أهداف مرحلة ما قبل المدرسة وعلى رأسها الأهداف اللغوية من خلال برنامج مقترح فى أغانى الأطفال،ودراسة زكية كامل (١٩٩٤) التى اهتمت بالنمو اللغوى لطفل ما قبل المدرسة من خلال استخدام القصة الحركية.

أما فى المرحلة الابتدائية فقد اهتمت بعض الدراسات بلغة الطفل فى هذه المرحلة وتحسينها ونالت القواعد منها نصيباً ليس بالقليل، فهناك دراسة حسن عمران (١٩٩٩) التى اهتمت بتحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائى للقواعد النحوية من خلال استخدام الألعاب التعليمية، ودراسة مصطفى موسى ومحسن عبد رب النبى (١٩٩٣) التى اهتمت بتنمية مهارات اللغة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى من خلال استخدام الألعاب اللغوية.

أما إذا ما صعدنا مع سلمنا التعليمى فنجد اهتماماً متزايداً بتدريس القواعد ورغم كل ذلك إلا أن الضعف العام واضح فى مستوى تلاميذنا فى تحصيل النحو، وعلى جميع المراحل التعليمية،وقد صاحب هذا الضعف نفور التلاميذ الشديد من دروس القواعد، وذلك بالرغم من إدراكها لأهمية تدريس القواعد، وقد أسفرت دراسة فكتور ***Victor*** (٢٠٠١) التى حاولت الكشف عن اتجاهات الطلاب نحو التعلم الصريح للقواعد، واتضح أن الطلاب لديهم اتجاهات إيجابية نحو تعلم القواعد، لأنها تمكنهم من التحدث والكتابة بشكل صحيح، كما أنهم على علم بالقيمة الاجتماعية لتعلم القواعد حيث تحقق تقبلاً اجتماعياً، كما أنها تمكن من الاتصال بالشعوب الأخرى.

أسباب ضعف التلاميذ فى دروس القواعد

يمكن تصنيف أسباب ضعف التلاميذ فى دروس القواعد إلى نوعين من الأسباب، الأول أسباب لغوية، والأخرى تربوية، وهى كما يلى:

أولاً: الأسباب اللغوية

وتتمثل فى الأسباب التالية:

١- إزدواجية اللغة:

تعنى إزدواجية اللغة التداخل العجيب بين الفصحى واللهجات الدارجة التى يستخدمها المثقف أو الأمى، فالطفل يتلقى لهجة عامية فى البيت والشارع والنادى وسائر مصادر الثقافة الشعبية، بل إنه يتعلم بعضها أيضاً فى المدرسة، ومن المذياع والصحافة والتلفاز ويمارسها فى جميع شئون حياته تفكيراً وتعبيراً (فخر الدين قباوة، ١٩٩٩: ١١٢).

وبذلك فالطفل يلتحق بالمدرسة، وهو قادر على تسيير حياته وقضاء حاجاته دون اللجوء إلى اللغة الفصحى ولذلك فهو لا يشعر بأهميتها فى حياته، وهذا الأمر يزداد فى دروس القواعد التى يشعر أنها لا تجدى ولا فائدة منها فإنما هى قوانين ومصطلحات يحفظها لنجاح العملية التعليمية وليس لاستعمالها أو توظيفها فى حياته العملية، فسيادة العامية تقلل من اهتمامه بالفصحى، وهذا ما يمثل خطورة على اللغة الفصحى، التى تواجه اليوم بأنصار ومدافعين عن وجود اللغة العامية ينادون بـ: (محمد ظافر ويوسف الحمادى، ١٩٨٤: ٤٤).

١- أن تكون لغة التعليم للطفولة مبررين دعوتهم بما تقرره التربية من البدء بلغة الطفل.

٢- أن يتعلم بها الأجانب، لأنها لغة الحياة ولأنها ايسر.

٣- أن يفسح لها فى دخول حقل الأدب، ولا سيما القصة والمسرحية لأن الواقعية فيهما.

٤- أن تتخذ مكانتها فى البرامج الإذاعية الشعبية مسموعة ومرئية.

ولاشك أن هذه النداءات تمثل خطراً كبيراً على اللغة العربية، خاصة أنها وجدت من يستمع لها ويرغب فيها،ومثلت هذه الاستجابات خنجراً موجهاً للغة الفصحى، ووجد من التربويين واللغويين من روج لهذه الأفكار، ووجد فيها طوق النجاة لتعليم أطفالنا اللغة العربية بيسر وسهولة.

ولكن هذا لا يمنع من وجود مواجهة صارمة لهذه الدعوة ومناهضة بعض المؤسسات لهذا الاتجاه،وقد استندت على بعض الأسس منها (محمد ظافر، يوسف الحمادى، ١٩٨٤: ٤٥):

- أن العامية ليست سهلة التعليم كما يزعم دعاتها، لأن قواعدها غير مضبوطة ولا قياسية ولأنها صعبة الكتابة فى كثير من صيغها المنحرفة مثل: ما فيش – معلهش.
- أنها إن فهمت فى البيئة التى نشأت فيها فقلما تفهم فى البيئات الأخرى.
- وأن ألفاظها ليست دقيقة ولا محدودة الدلالات،وليس لها صفة الأصالة والثبوت ولا صفة الشمول الذى يواجه الحياة الحافلة بألوان النشاط فى مختلف المجالات.
- أنها تعرض وحدة اللغة العربية للتمزق، لأن اللغة الفصحى أقوى رباط لهذه الوحدة.

والحق أن الخطر على اللغة العربية لم يقف فى مجتمعنا عند اللغة العامية ومزاحمتها للغة العربية، فقد ظهر أيضاً مزاحمة اللغات الأجنبية للغتنا، وذلك من خلال مدارس اللغات التى صارت اللغة الأجنبية هى لغة التعليم الأولى بها، فجميع المقررات الدراسية تدرس بها، بالإضافة إلى ما أصاب بعض أسرنا من محاولات لارتداء زى التقدم والذى كان من أولى متطلباته التحدث باللغة الأجنبية، وهذا ما جعل أبناء هذه الأسر يتمكنون من النطق بالعربية وكأنهم ليسوا بعرب والمشكلة كل المشكلة أن الأباء يجلون فى ذلك المحنة وأمارات لرقيهم، ولا يدركون ما هم فاعلون بلغتهم الأم (مصطفى رجب وهدى مصطفى، ٢٠٠٠: ٣١٧).

٢- جفاف القواعد وصعوباتها:

تعتمد القواعد النحوية على التدقيق فى الجمل والتراكيب وهذه الدقة يضيق بها المتعلم خاصة الأطفال فى المرحلة الابتدائية والنحو فى استذكاره وتطبيقه يعتمد على القواعد السابقة التى تصبح أساساً لقواعد جديدة،وهذا ما يمثل صعوبة على المتعلم فى ضرورة مراعاة جميع ما درس أو ما يرتبط بالقاعدة الجديدة وبالتالى فهى تحتاج إلى تركيز أكثر وقدرة على التحليل والقياس.

والنحو العربى كما سبق يلاقى بعض الصعوبات التى جعلت دراسته ليس بالأمر اليسير على كل المتعلمين خاصة صغار السن من أطفال المرحلة الابتدائية، ومن الصعوبات التى تواجه النحو والتى أوردها فتحى يونس(فتحى يونس،١٩٩٦: ٢٥٠)

أ – إقحام النحويين القدماء للهجات العربية القديمة بصفاتها وخصائصها والنظر إليها على أنها صور مختلفة من اللغة المشتركة.

ب– مبالغة النحاة فى نظرية العامل.

ج– الإفراط فى التأويل والتقدير.

د – استخدام العلل الثوانى والثوالث.

٣- كثرة القواعد النحوية:

القواعد النحوية كثيرة، وهناك العديد من التفاصيل التى تندرج تحتها وتتزاحم، وهذا مما يجعل تثبيت المفاهيم فى أذهان التلاميذ أمراً صعباً وأضف إلى ذلك الشواذ فكما يقال لكل قاعدة شواذ وهذا مما يزيد العبء على التلاميذ مما يجعل القواعد يطرد بعضها الآخر من أذهان التلاميذ (حسين قورة، ١٩٨١: ٢٦٤).

ولعل الشواذ هى أكثر ما يشغل بال تلاميذ المرحلة الابتدائية ويوقعهم فى حيرة، وكذلك كثرة الآراء، فجمع نشيط مثلاً نشطاء نشيطون وهكذا الكثير مما يشعر التلميذ بصعوبة الإلمام بالقواعد لكثرتها.

ثانياً: الأسباب التربوية:

تتعدد الأسباب التربوية وهى إما أسباب ترجع إلى المعلم أو المتعلم أو المنهج وطريقة التدريس، وهى كما يلى:

١ - أسباب ترجع إلى المعلم، وتنقسم إلى:

أ - تقليدية معلم القواعد:

فمعلم القواعد تقليدى يلتزم بالطرق الجامدة فى التدريس والأمثلة الموروثة فى الشرح فهو فى الغالب لا يتجاوب مع تلاميذه ولا يهتم بمدى فهمهم لما يشرح أو يبذل جهداً لإثارة شوقهم لدراسة القواعد، هذا بالإضافة إلى ضعف معظم معلمى اللغة العربية فى القواعد، ولعل هذا الضعف هو ما يجعل المعلم يضع نفسه فى قالب يخشى الخروج منه، فلا يستطيع التحكم فى حصته أو أساليبه.

ب- إهمال الفهم الحقيقى لوظيفة القواعد:

فالمعلم - غالباً- لا يدرك الهدف من تدريس القواعد، وهذا مما يؤثر على التلاميذ فهم لا يحسون بجدوى دراسة القواعد، أو إعانتها لهم على الفهم الدقيق للأساليب والتعابير، وحينها يدركون أنه لا غنى لهم عن دراسة القواعد إذا أرادوا النجاح فى التعبير عما فى نفوسهم (حديثاً أو كتابة) تعبيراً صحيحاً.

ج- عدم تعاون معلمى المواد الأخرى:

وهذا السبب لا يرجع لمعلم اللغة العربية بالذات بل إلى معلمى المواد الأخرى ممن يهملون القواعد، ولا ينبهون التلاميذ إلى الأخطاء، وذلك يرجع إما إلى جهلهم بها، أو استهانتهم ورؤيتهم بأن المواد التى يدرسونها منفصلة عن مادة اللغة العربية، وذلك مما يفقد القواعد النحوية أهم عوامل اكتسابها كمهارة وهى التدريب المتكرر وتوافر الدافع (رشدى طعيمة ومحمد مناع، ٢٠٠١: ٧٦).

٢- أسباب ترجع إلى المتعلم، ويمكن تقسيمها إلى ما يلى:

أ - فقدان الدافع لتعلم القواعد:

فالمتعلم يأتى إلى المدرسة وهو متمكن من قضاء حوائجه ويتحدث إلى الناس ويتحدثون إليه ويفهمهم ويفهمونه دون حاجة إلى استعمال هذه القواعد، ولذا

لا يشعر بالحاجة إلى دراستها أى ينقصه الدافع إلى دراسة هذا اللون (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٩٨: ٤٠٣)، أضف إلى ذلك فشل المعلمين فى خلق دافع فى نفوس التلاميذ لدراسة القواعد أو إشعارهم بأهميتها.

ب- عدم نضج التلاميذ:

يحتاج النحو إلى نضج عقلى يمكن الطالب من التعليل المنطقى، والتحليل الفلسفى للغة، والملاحظة والموازنة، والتعميم فى استنباط الأحكام العامة،وهذا لا يتاح للطالب إلا فى سن المرحلة الإعدادية، وحتى وهو فى هذه المرحلة يجد مشقة فيما يدرسه من القواعد (فخر الدين عامر، ٢٠٠٠: ١٢٦)، وبذلك فإن تلميذ المدرسة الابتدائية لا يكون قد وصل إلى درجة من النضج العقلى بما يمكنه من دراسة النحو وبذا فهو يمثل إرهاقاً له.

٣- أسباب ترجع للمنهج وطريقة التدريس، وهى ترجع إلى عدة أسباب منها:

أ- المنهج المقرر:

فمنهج القواعد يشتمل على موضوعات نحوية ليست بالسهلة وهى ليست من القواعد الشائع استخدامها كلاماً أو كتابة، وبذلك فهى لا تراعى أسس اختيار موضوعات النحو التى تتمثل فى: أساسيات المادة النحوية من وجهة نظر الخبراء، والمطالب اللغوية للدارسين،ومتطلبات المجتمع والعصر الذى نعيشه (محمود رشدى خاطر وآخرون، ١٩٩٠: ١٩٧)، ومن ذلك درس التعجب المقرر على الصف الخامس الابتدائى، فهذا الموضوع ليس سهلاً،ولا يستطيع تلميذ هذا الصف أن يستوعبه وهو -غالباً- لا يستخدم هذا الأسلوب فى كلامه أو كتاباته.

ب- إهمال ربط القواعد بمواقف الحياة:

تتوقف استفادة التلميذ من الموقف التعليمى على التفاعل بين عناصر الموقف التعليمى من معلم وطريقة ومادة وأدوات تعليمية وعلاقات اجتماعية داخل الفصل، فإذا كانت هذه العناصر ملازمة لأغراض التلاميذ وحاجاتهم

واستعداداتهم وقدراتهم تحقق الهدف من الموقف التعليمي واكتساب التلاميذ المعلومات المطلوبة، ولكن الواقع يشهد بابتعاد الموقف التعليمى عن أغراض التلاميذ، فهم لا يحاولون تفهمه ومن ثم لا يتعلمون منه شيئاً وذلك مهما بذل المعلم من جهد فى عملية الشرح والعرض وحثه للتلاميذ على حفظ المعلومات فلا يكون النتاج إلا ببغاوات تردد ما تحفظ دون فهم للمعانى وعدم قدرة على التطبيق.

ج - جمود طرق تدريس القواعد:

فغالباً ما تعتمد طرق التدريس فى القواعد على الحفظ للأمثلة من الشواهد من غير دراسة تحليلية ولا تطبيق واسع عليها، وتعتمد كذلك على اكتفاء المعلم باتباع إما الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية دون مراعاة للتنوع فى طرق التدريس حسب مناسبة الموضوع أو التلميذ، ولا يعنى هذا فشل هاتين الطريقتين ولكن هو الجمود والاستمرارية على طريقة بذاتها الذى يدفع التلاميذ إلى الملل وعدم الإفادة منها.

وأمام هذه الصعوبات التى تصادف تدريس القواعد فى المرحلة الابتدائية يمكن تقديم بعض المقترحات التى قد تسهم فى مواجهة هذه الصعوبات، ومنها:

١- الالتزام بالفصحى من قبل المعلمين والمحيطين بالتلاميذ وخاصة وسائل الإعلام لكى يسهم الجميع فى تقديم نماذج لغوية يمكن أن يحاكيها التلميذ.

٢- العمل على تبسيط مادة النحو من خلال دراسة الموضوعات التى يشعر المتعلم بالحاجة إليها للاستعانة بها فى تعبيراته الكلامية أو الكتابية واستبعاد ما عداها.

٣- اختيار النصوص الجيدة، والعبارات الرائعة فى تدريس القواعد، كما يشترط فى صياغتها السهولة والوضوح، والبعد عن الغريب من الكلمات بما يجعل التلاميذ يقبلون على المتضمن للقواعد بنفوس متفتحة وشوق إلى فهمه وكشف أسرار تراكيبه (فخر الدين عامر، ٢٠٠٠: ١٢٧)

٤- تجنب الأمثلة المبتورة المتكلفة، فإذا اضطر المعلم إلى استعمال الأمثلة فى بعض الدروس، فلتكن مقبولة فى صـ اغتها ومعانيها، قريبة من واقع التلميذ وحياته (فخر الدين عامر، ٢٠٠٠: ١٢٧).

٥- الاهتمام بالكتاب المدرسى وإخراجه فى صورة جذابة خاصة فى الصفوف الأولى بما يدفع التلاميذ للاهتمام بدراسته.

٦- الاهتمام بتدريب المعلمين ومتابعتهم فى التجديد والتطوير فى طرق تدريس القواعد والتنويع فيها لكسر الملل ومقابلة الفروق الفردية للتلاميذ.

واقع تدريس القواعد النحوية:

إن الناظر إلى الطرق التى يتبعها المعلمون فى تدريس قواعد النحو يجدها تنحصر فى الطرق التالية (محمود رشدى خاطر وآخرون، ١٩٩٠: ١٩٨-٢٠٢؛ عبد الفتاح البجة، ١٩٩٩: ٢٥٣-٢٦٢):

١- الطريقة القياسية : و هذه الطريقة تبدأ بعرض القاعدة النحوية ثم يليها عرض الأمثلة و الشواهد التى توضحها و تؤكدها . وهناك من يؤيد هذه الطريقة ويستند فى تأييده إلى سهولتها بالنسبة للمعلم ، وأنها توفر وقت و جهد كلا من الطالب والمعلم ، و يرون كذلك أن استيعاب القاعدة من قبل الطالب يسهم فى استقامة لسانه . وهناك من يعترض على هذه الطريقة و يرجع اعتراضه إلى أنها طريقة مملة لا تدعو إلى الإبداع والابتكار، كذلك فهى تدعو إلى حفظ القاعدة حفظاً بعيداً عن فهمها . ولاشك أن ذلك يجعلها أكثر عرضة للنسيان فى وقت سريع .

٢- الطريقة الاستقرائية : و هى الطريقة التى تبدأ بالأمثلة و تنتهى باستنباط التلاميذ للقاعدة و يلى ذلك تدريب التلاميذ على بعض التطبيقات . و هناك من يؤيد هذه الطريقة و يرى أنها حافز لتفكير الطلاب ، وتوصلهم إلى الحكم العام مما يجعله أكثر فهماً ووضوحاً فى ذهن الطلاب فيسهل عليهم التطبيق . أما المعارضون فيرون أنها طريقة بطيئة وأن الأمثلة التى يختارها المعلم قد تكون غير كافية مما يجعل فى الانتقال إلى القاعدة يمثل قفزة فكرية بالنسبة للمتعلم .

٣- طريقة النصوص المتكاملة : و تقوم هذه الطريقة على اختيار نص متكامل و مناقشته و فهم معناه ثم استخلاص القاعدة التى تشتمل عليها أمثلة النص . و المؤيدون لهذه الطريقة يرون أنها الأفضل لأنها تمزج القواعد بالتعبير والاستعمال الصحيح للغة مما يؤدى إلى رسوخ اللغة وأساليبها مقروناً بخصائصها الإعرابية . أما المعارضون فيرون أنها فيها إضاعة للوقت بالتركيز على مهارات أخرى غير نحوية كمهارات القراءة مما يجعل التركيز على القواعد ضئيل ولا يحقق الغاية منه .

٤- طريقة النشاط : وتعتمد هذه الطريقة على نشاط المتعلمين فى محاولة جمع جمل ونصوص وتراكيب تتناول أى مفهوم نحوى ، ويقوم المعلم باستنباط المفهوم النحوى وتسجيل القاعدة ثم التطبيق عليها . و المؤيدون لهذه الطريقة يؤكدون على أهمية دور المتعلم النشط فى هذه الطريقة وأنها تضع بذور التعلم الذاتى وهو الغاية من عملية التعليم. أما المعارضون فيرون أن جمع الأمثلة والجمل تتطلب أن يسبقها فهم للمفهوم أو قاعدته ولذلك فهى طريقة تصلح كتدريب على القاعدة لا كبداية لتعلمها وإلا فتصبح كمن يضع العربة أمام الحصان .

٥- طريقة المشكلات : وتتم هذه الطريقة بأن يضع المعلم تلاميذه أمام مشكلة نحوية لا يتسنى حلها إلا عن طريق القاعدة الجديدة ، ويمكن أن تتمثل المشكلة فى بعض الأخطاء التى يقع فيها المتعلمون نتيجة عدم معرفتهم للقاعدة ثم تتم مناقشة هذه الأخطاء و تنتهى بالوصول إلى القاعدة وبذلك فهى طريقة تقوم على أساس الحاجات الحقيقية للتلاميذ و ما يقعون فيه من أخطاء كلامية أو كتابية .

التجديد فى تدريس القواعد النحوية:

بعد عرض مشكلات القواعد وتدريسها وتقديم بعض المقترحات التى قد تتغلب على هذه المشكلات بوضعها الحالى، فلنحاول أن ننظر إلى تعليم نحونا العربى بصورة أكثر شمولية بما يجعله أكثر مناسبة وهذا العصر، الذى يتسم بالانفجار المعرفى المتسارع، والذى ألقى على التربية مسئوليات جسام فى إعداد الناشئة وتزويدهم بما يساعدهم على مواكبة هذا الانفجار وفهمه والتكيف معه، ويطالبها بتطوير نظمها ومضامينها لتعمل على تنمية قدرات الطلبة على التعليم المستمر الدائم لا فى المدرسة فحسب، بل فى إطار الحياة الموسع.

فالأنظمة التعليمية- فى أغلبها- تحاول اللحاق بموكب التطور فى جوانبه المختلفة الذى يمثل تحدياً حقيقياً لتربية،وكان لابد للتربية من إعادة النظر فى أساليبها وطرائقها ومناهجها ونظمها واستحداث أساليب جديدة ومناهج جديدة تمكنها من مواكبة تغيرات العصر فى ميادين الحاسبات الإلكترونية.

والتجديد لم يقف عند حد تعليم القواعد النحوية بل جاء التجديد فى النحو العربى ومنهج دراسته كعلم، فقد جدد علماء العربية المحدثين باقتفائهم أثر علماء اللغة الغربيين فيما عرف بالمنهج الوصفى الذى حاولوا بحث النحو العربى فى ضوء هذا المنهج، وما لبث أن تغير هذا المنهج أن تغير وحل محله المنهج التحويلى، ولعل التجديد يجب أن يستفيد من التقنيات والتكنولوجيا ولا يقتصر على طرق عرض النحو ولكن يجب أن يتناول المسائل النحوية نفسها مما يصبغ النحو العربى بسمات التجدد والعصرنة والحياة (محمد كشاش، ١٩٩٩: ١٠٨).

وقد كان لظهور النظرية التحويلية على يد شومسكى فى كتابه التراكيب النحوية *Syntactic Structures* أثر فى توجيه الدراسات النحوية لدراسة النحو العربى تبعاً لهذه القواعد التحويلية.

وكما أن التجديد أصاب النحو العربى ومنهج دراسته، فقد ظهر أيضاً فى المجال التربوى ومن هنا ظهرت اتجاهات عدة تدعو إلى نظام تربوى ثائر على الإطار التقليدى للتربية (الصف- المعلم- الطالب)، وقد ظهرت هذه الاستراتيجيات والتوجهات الحديثة من خلال بعض الوثائق التربوية العالمية منها تقرير اللجنة الدولية لتطوير التربية التى شكلتها اليونسكو فى مطلع السبعينيات والمعروف باسم تقرير لجنة فور، والذى نشر فى كتاب "تعلم لتكن" *Learning to be* عام ١٩٧٠، ومنها توصيات المؤتمر الدولى للتربية الذى عقد فى جنيف فى ١٩٨١ ويمكن إيجاز أهم التحولات التى بدأت تحدث فى التربية بوجه عام بالاتجاهات التالية:

- التحول من التعليم للجميع والتدريس الجماعى إلى التعليم لكل فرد والتدريس المفرد مثل: التعليم المبرمج، التعليم الموجه ذاتيا... الخ.

- التحول من التقنيات الحرفية التقليدية إلى التقنيات الجديدة فى التعليم مثل التعلم بالحاسوب، والتعلم المباشر عن طريق التليفزيون والفيديو وأشرطة التسجيل.. (عدنان زيتون، ١٩٩٢: ١٤١، ١٤٢).

وقد انعكس الأخذ بهذه التوجهات على تعليم القواعد النحوية فى مدارسنا العربية على النحو الذى سيتضح عند عرض الدراسات الميدانية الحديثة التى عنيت بتدريس القواعد فى ضوء تلك التوجهات العالمية الجديدة.

ويرى عدنان زيتون أن من أهم التحديات التى تواجه التربية هى طرائق التعليم والتعلم التى تعتمد على التلقين ولا تترك للفرد فرصة ليشعر باستقلاله وتحقيق ذاته، ويمكن التغلب ومجاوزة هذه الأزمة التربوية من خلال تحسين هذه الطرائق لتتناسب والقدرات الذاتية للمتعلمين وذلك بتبنى استراتيجية التعلم الذاتى (عدنان زيتون، ١٩٩٩: ١٤٤).

الاتجاهات الحديثة في تعليم القواعد:

قد تمثلت الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغات فى مدخل الاتصال باعتبار اللغة أداة من أدوات الاتصال وهذا هو أول وأهم مداخل تدريس اللغة، ويأتى مدخل التكامل ليلتقى بالمدخل السابق، فاللغة مهارات متكاملة ومتوازنة، وفروع مترابطة فيما بينها ومع غيرها من المواد، أما مدخل الوظيفة فهو يعنى أن اللغة أداة اجتماعية ذات وظيفة اجتماعية ويمثل هذا المدخل الضلع الثالث المكمل لثلث المداخل الرئيسة لتدريس اللغات منها اللغة العربية (محمد رجب فضل الله، ١٩٩٨: ٢١).

ويرى فتحى يونس أن هناك مبادئ تحكم تعليم اللغة،ولعل أهم هذه المبادئ النظر إلى اللغة على أنها وسيلة اتصال، والتكامل والوحدة فى النظر إلى اللغة، والاهتمام بوظيفية اللغة وممارستها (فتحى يونس، ١٩٩٦: ١٤).

ومما سبق نلحظ أن المؤلفات الحديثة فى طرق تدريس اللغة تذكر أن هناك ثلاثة اتجاهات حديثة فى تدريس اللغة وهى: الاتصال، التكامل، الوظيفية، غير أن استعراض

الدراسات الحديثة المتاحة يدل على عدم وجود تمايز ملحوظ بين ما ذكر تحت عنوان الاتصال والوظيفية. مما يشير إلى أن ناك صعوبة منهجية فى التفرقة بين هذين الاتجاهين اللذين يؤولان – فى الواقع– إلى ما يمكن اعتباره اتجاهاً واحداً هو الاتجاه أو المدخل الاتصالى،فمدخل الاتصال يركز على ما تقدمه اللغة للفرد أى وظيفتها كوسيلة اتصال، والوظيفية لا تخرج عن هذا المعنى فالمقصود بالوظيفية هو الاهتمام بما تقدمه اللغة وتقوم به من دور فى إعداد الفرد للحياة ولا دور للغة إلا كونها أساساً للتواصل بين الأفراد، وعلى ذلك فالمدخل الاتصالى يؤكد وظيفة اللغة، والوظيفية لا تختلف عن ذلك ومن هنا يتم الاقتصار فى هذا البحث على مدخلين رئيسين هما المدخل الاتصالى ومدخل التكامل.

أولاً: مدخل الاتصال: *Communication*

ظهر مدخل الاتصال كاتجاه حديث فى تعليم اللغات باعتبار أن اللغة أداة من أدوات الاتصال بين أفراد المجتمع،والاتصال يعنى عملية تفاعل بين فرد وآخر أو بين مجموعة من الأفراد ومجموعة أخرى وذلك بهدف المشاركة فى خبرة يترتب عليها تعديل فى سلوك الأفراد (محمد رجب فضل الله، ١٩٩٨: ٢٣).

وكلمة الاتصال *Communication* المأخوذة من الأصل اللاتينى *Communis* تعنى أنها عملية إنتاج أو توفير، أو تجميع المعلومات الضرورية ونقلها وتبادلها أو إذاعتها، بحيث يتمكن الفرد من إحاطة غيره بأفكار، أو حقائق أو أخبار أو معلومات جديدة تؤثر فى سلوكهم أو توجههم فى اتجاه معين أو يتلقى المعلومات والأفكار من غيره، والاتصال يعنى أيضاً تلك العملية التى يتم بواسطتها نقل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر من شخص ما (المرسل) إلى شخص آخر أو أكثر (مستقبل) من خلال وسيلة معينة (قناة) وذلك حتى تصبح هذه المعلومات أو المشاعر مشتركة بين الطرفين (سالم آل عبد الرحمن ١٩٩٧: ٢٨٨).

وبذلك فمفهوم الاتصال وثيق الصلة باللغة مفهوماً ووظيفة، فاللغة هى وسيلة لفظية أو غير لفظية تنجح فى إتمام التفاهم والتواصل بين الأفراد.

واللغة مرآه تعكس الفكر ووسيلة للتعبير عن المعانى والأشياء وتوصيلها أو تبادلها وهى ظاهرة اجتماعية تنشأ كما ينشأ غيرها من الظواهر الاجتماعية فتخلقها طبيعة الاجتماع، وتنبعث عن الحياة الجمعية، وما تقتضيه هذه الحياة من شئون مختلفة، كالإنسان لا يستطيع أن يعبر عما يدور بداخله إلا من خلال وسيط مادى يتمثل فى صورة ألفاظ أو خطوط أو صور أو أصوات أو إشارات واللغة وسيلة لتكوين الذات، فبدونها يستحيل على الطفل اكتساب اتجاهات الآخرين، وهى جزء من السلوك الإنسانى فهى لا تقف عند حد كونها وسيلة لتوصيل الأفكار والانفعالات، فاللغة تتدخل فى تحديد أنماط الفكر فى المجتمع (محى الدين عبد الحليم، ١٩٩٤: ١٧٤-١٨١).

والذين يدرسون وظائف اللغة فى الحياة يركزون على هذا الجانب الاتصالى للغة، فيذكر فتحى يونس أن من وظائف اللغة (فتحى يونس، ١٩٩٦: ١٥):

- إقامة علاقات اجتماعية.
- تبادل المنفعة.
- تبادل الأفكار والمعلومات.
- تبادل الاحساسات والمشاعر والتعبير عنها.
- التسجيل والتوثيق وحفظ التراث الإنسانى.

ومواقف الاتصال التى يشارك فيها الفرد إما اتصال شفهى أو اتصال كتابى، وللاتصال الشفهى العديد من المتطلبات، منها الحاجة إلى لباقة الحديث، واختيار الألفاظ الواضحة السهلة،وأن تكون التراكيب صحيحة ودقيقة، أما الاتصال الكتابى فيضاف إليه بعض المتطلبات الأخرى كجودة الخط وصحة الكتابة الإملائية والنحوية.

ومدخل الاتصال يعنى بالنظر إلى القواعد على أنها وسيلة وليست غاية،وبذلك يتم التعامل مع دروس القواعد كوسائل لتحقيق صحة التراكيب.فلا تدرس القواعد لذاتها، فتعليمها ليس غاية فى ذاتها ولكن هى وسيلة لتحقيق غاية أكبر وهى صحة التراكيب.

دراسات حديثة فى هذا الاتجاه:

وقد اهتمت الدراسات بدراسة القواعد من خلال السياق أو من خلال الجمع بين الأبعاد الثلاثة للقواعد وهى: (الشكل والمعنى والاستعمال)(*) كدراسة روث وتيموثى ***Ruth & Timothy*** (١٩٩٥) التى اقترحت تعليم القواعد الإنجليزية من خلال السياق، وترى هذه الدراسة أن هذه الطريقة تحقق راحة للمعلم والمتعلم، وتؤكد وجوب تعليم القواعد كطريقة لتحقيق المعنى وليس كمهارة مقصودة لذاتها فهذا مما يحقق الإيجابية من قبل الطلاب باستعمال مهارة القواعد بشكل واضح بدلاً من السلبية عند تلقى القواعد لذاتها فتعليم اللغة يجب أن يكون من خلال السياق.

ومن هذه الدراسات الحديثة أيضاً دراسة فروديزين وايرنج ***Frodesen & Eyring*** (١٩٩٣) التى اهتمت بالقواعد والاتصال، فقد عنيت هذه الدراسة بتزويد المتعلمين بفهم أكبر لوظيفة القواعد فى الاتصال،والذى يأتى من السمات الأساسية للقواعد التى تتمثل فى المعنى والشكل والاستعمال، وهذه النظرة الشمولية للقواعد من حيث أبعادها الثلاثة يشجع على الاستعمال الصحيح للتراكيب النحوية وتعد هذه التراكيب النحوية ضرورية لإتقان القراءة والكتابة وهما الوسيلتان للإرسال والتواصل اللغوى الشفهى والكتابى.

ودراسة هدسون ***Hudson*** التى ترى أن دراسة القواعد يستهدف تحسين قدرة الطفل للكتابة، ولذلك فهى لا تدرس لذاتها لكن كجزء من الجهد لتحسين كتابات الأطفال،وذلك بالرغم أن هناك من الدراسات فى الستينيات والسبعينيات التى كشفت عن عدم تأثير تعليم القواعد على كتابات الأطفال، إلا أن الاتجاه الحديث يرى أن دراسة القواعد ذات تأثير مفيد على كتاباتهم،ويرى ريتشارد أن هناك من الدراسات ما خلص إلى التأثير الإيجابى لتعليم القواعد على الكتابة، وذلك بتركيز

(*) يقصد بالشكل : البناء اللغوى، وبالمعنى: المفهوم أو الدلالة، وبالاستعمال: الغاية المقصودة من اللغة وهى: الإفهام أو الإبانة.

القواعد بشكل واضح فى مواضع المساعدة التى يحتاجها الطفل، وأن هذه الدراسة لابد أن تبدأ من المدرسة الابتدائية فالبداية المبكرة لدراسة القواعد تحمل من المميزات الكثير، ولكن بعد تحديد نوع القواعد التى يجب أن نعلمها للأطفال وأكدت الدراسة فى النهاية على فكرة أن تعليم القواعد يحسن مهارات كتابات الأطفال على أن يتم ذلك من خلال التدريبات وليس المصطلحات النحوية.

وهذا ما أكده أيضاً كونستانس *Constance* (١٩٩٦) فى أن تعليم القواعد يجب أن يكون فى سياق لأننا نعلم التلاميذ القواعد لتحقيق منفعة وهى صحة السياق، وهذه النظرة ستبعد تدريس القواعد عن الآلية، فالمفاهيم المدروسة ستكون متعلمة وتطبيقه فى آن واحد، فالمفاهيم النحوية معقدة خاصة بالنسبة للمبتدئين وممارسة هذه المفاهيم تساعد على فهمها وتيسيرها.

وهذا ما أكده هادوكس *Haddox* (١٩٩٨) وأنجل *Engel* (٢٠٠١) ويسف *Wysf* (٢٠٠١) من أن تعليم القواعد من خلال الكتابة يمكن أن يكون مفيداً وناجحاً.

ويعرض جانجوك *Jungok* (٢٠٠٠) خطة تدريس النحو من خلال أحد الموضوعات، مؤكداً أن أساس تدريس النحو يكون دائماً من خلال السياق ذى المعنى وأن يتم عرض هذا السياق من خلال قصة فكاهية تعرض من خلال الفيديو أو الألعاب.

وقد أكدت دراسة قطب (١٩٨٩) فعالية الطريقة الاتصالية فى تدريس القواعد للطلاب غير المتخصصين فى اللغة الإنجليزية بل وزادت فعاليتها عن الطريقة المعرفية التقليدية.

ودراسة ونج *Wong* (٢٠٠٠) التى أكدت أن الاتصال فى تعليم اللغة يجعل التعلم ذا معنى، ويساعد على جذب انتباه المتعلمين، وهذا ما أكده كذلك أدموندسون *Edmondson* (١٩٩٦) الذى درس القواعد من خلال الكتابة فلقى

تشجيعاً من الطلاب مع استغراقه وقتاً أطول. وانتهت دراسة ايفا *Eva* (٢٠٠١) أن الاتصالية كانت من ابرز التوجهات التى درست بها اللغات بالمدرسة الابتدائية.

وقد اتفق معهم حسن (٢٠٠١) الذى عرض للاتجاهات الحديثة فى تعليم القواعد فى المدرسة الثانوية بمصر وأكد على الوظيفة الاتصالية وحاجة المتعلم لدراسة القواعد، وهذا ما يدعو إلى تعلم القواعد ذى المعنى بأنه يتم تقديمها من خلال محتوى أو سياق.

ثانيا: مدخل التكامل: *Integration*

التكامل أسلوب لتنظيم المنهج، وقد ظهر هذا المفهوم لمحاولة الربط بين المواد الدراسية، وإلغاء الحواجز الفاصلة بينها ومحاولة التغلب على عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة.

والتكامل فى تعليم اللغة يعنى النظر إلى اللغة على أنها وحدة متكاملة، فليس هناك قراءة وحدها،وليس هناك كتابة وحدها،وإنما تعليم اللغة من خلال موقف طبيعى بصورة متكاملة، فالشخص حين يستخدم اللغة يستخدمها بصورة كلية، بمعنى أنه حين يرسلها كلاماً وكتابة يستخدم كل ما تعلمه من لغته وكذا حين يستقبلها استماعاً وقراءة، فهو يستخدم كل ما تعلمه من مفردات وتراكيب ودلالات وقواعد وبلاغة (فتحى يونس، ١٩٩٦: ١٩).

وهنا نلتفت إلى أنه مهما قيل عن وحدة اللغة فستظل القواعد النحوية منفردة بوظيفتها فى حفظ اللسان والقلم عن الخطأ فى ضبط أواخر الكلمات، وستظل القراءة والأدب مستأثرين بزيادة الحصيلة اللغوية والنطق السليم والكتابة الجيدة أسلوباً ورمزاً،وسيظل الإملاء معنياً برسم الكلمات رسماً سليماً، وهكذا سيظل كل فرع مؤدياً لوظائف خاصة به وإن تلاحمت الفروع جميعاً وتكاتفت للعمل على تحسين الأداء اللغوى وبمعنى آخر فإن فروع اللغة العربية التى نبع تفرعها من خدمتها فى النهاية للأداء اللغوى -وهو واحد- تعود لتتشابك وتتداخل بطبيعتها فى مواقف التدريس من أجل أداء تلك الوظيفة (حسين قورة، ١٩٩٩: ١٠٩).

وللتكامل فى تعليم اللغة صور هى (محمد رجب فضل الله، ١٩٩٨: ٢٨).

أ - الترابط بين فروع اللغة.

ب- التوازن فى النظر إلى مهارات اللغة.

ج- الترابط بين منهج اللغة ع مناهج المواد الأخرى.

أ - الترابط بين فروع اللغة ويعنى أنه ليس هناك قواعد وحدها، ولا أدب وحده ولا قراءة منفصلة، وإنما تترابط هذه الفروع وتتكامل، وتعلم كوحدة، فالقاعدة النحوية حين تعلم فى موقف لغوى طبيعى مثلاً تؤدى إلى سرعة التعلم وذلك بأن ترد فى نص قرائى كامل.

ب- التكامل بين مهارات اللغة يعنى أن هناك ترابطاً بينها، وهذا الترابط يظهر جلياً أثناء تعليم اللغة، فليس هناك استماع بمفرده، ولا حديث ولا قراءة ولا كتابة تعمل منعزلة عن الفن الآخر للغة.

إن أى برنامج لغوى لابد أن ينظر نظرة متوازنة إلى تلك المهارات ولا يقوى مهارة على حساب أخرى، بل يوجه عنايته إلى هذه المهارات جميعها بشكل متكامل ومتوازن، فلقد ثبت أن هناك علاقة وثيقة بين الكفاءة فى الاستماع والكفاءة فى تعلم القراءة، فالاستعداد القرائى يتطلب إتقان مهارات الاستماع والحديث.

ج- الربط بين منهج اللغة مع مناهج المواد الأخرى مما يحدث نوعاً من الانسجام بين نوع المفردات وكميات ونوع التراكيب المقدمة فى كتب اللغة وكتب المواد الأخرى.

فاللغة هى الوسيلة الأساسية فى تحصيل العلوم كلها والسيطرة عليها، وما لم تنمُ القدرات اللغوية للتلميذ نمواً مفرداً فإن قدرته على تحصيل المواد المقدمة له سوف تضعف.

وقد حاولت بعض الدراسات التأكيد على التكامل بين القواعد وغيرها من الفروع اللغوية كدراسة محمد الطراونة (١٩٩١) التى يرى صاحبها أن اللغة العربية

كل متكامل لا انفصال لجزء عن الآخر، وما القواعد إلا وسيلة لحفظ اللسان، والقلم من الزلل والاعوجاج، أما المغالاة فى القواعد باعتبارها غاية فهو ما نتج عنه ضيق الطلاب بطريقة النحاة فظهرت دعوات متعددة لتهذيب النحو وتيسيره ووضعه بطرق وأساليب تستهوى الطلبة الدارسين وتبعث لديهم الشوق والمحبة لدراسة وسيلة اللغة وحثهم على ترجمتها خلال الحديث والكتابة والقراءة وأن هذه الدراسة محاولة لدراسة القواعد ممزوجة فى أضرب اللغة العربية بأسلوب عرضى مع التركيز على القضايا النحوية التى يكثر ترديدها على القلم واللسان مقارناً هذه الطريقة بالطريقة الترتيبية المعمول بها فى مناهج النحو.

وقد انتهت الدراسة إلى أن متوسط تحصيل الطلاب الذين درسوا قواعد اللغة بالطريقة العرضية أعلى مما هو عليه لدى الطلاب الذين درسوا بالطريقة الترتيبية.

وهذا ما يؤكده خفاجى الذى يرى أنه لابد من تربية الأذواق تربية ناجحة ولا مناص من أخذ الشباب بمنهج جديد فى تعليم قواعد اللغة بربطها ربطاً قوياً بالنصوص الأدبية. فالظاهرة الواضحة والماثلة والخطرة، أمامنا هى استصعاب الشباب للقواعد وجهلهم بها وخطؤهم فى النطق وبعدهم عن السلامة اللغوية بعداً تاماً ولا مفر من دراسة القواعد على أساس قوى من حكم النصوص الأدبية واتخاذ هذه النصوص وسيلة لاستنباط الأحكام المتصلة بقواعد اللغة،والارتباط بين القواعد والنصوص أمر له أهميته، وله أثر كبير فعال فى صحة الألسنة، وصفاء اللغة وسلامة النطق، فقراءة النص الأدبى البليغ وفهمه له وقوفه على خصائصه يعطيه الملكة القادرة على البيان، والموهبة المبدعة للأدب،ويقوى الحاسة الأدبية ووجدانه، كما أن النص الأدبى يظل مرتسما كنموذج حى للقاعدة التى يؤتى من أجلها، فتنصهر القاعدة فى النفس وتظل مرتسمة فى العقل،واضحة لا غموض فيها (محمد خفاجى، ١٩٩٩: ٩٩).

والاتجاه التكاملى ليس حديثاً فطالما أجريت البحوث محاولة إبراز أهميته وفوائده وفاعليته التحصيلية وقد حاولت دراسات عدة تطبيقه وخاصة فى دراسة النحو للتغلب على صعوبة دراسته فى المراحل التعليمية المختلفة، وذلك كدراسة

عبد الرحمن كامل (١٩٨٤) التى اهتمت بالتكامل بين فرعى النحو والقراءة، من خلال الاهتمام بالمفاهيم الخاصة بهذين الفرعين لطلاب الصف الأول الثانوى، ودراسة نادية أبو سكينة (١٩٨٦) التى قدمت الأسلوب التكاملى بين جميع فروع اللغة العربية بأسلوب المناقشة لطلاب الصف الأول الثانوى، ودراسة شوقى أبو عرايس (١٩٨٧) التى قدمت برنامجاً متكاملاً بين فروع اللغة العربية للمرحلة الإعدادية الأزهرية، ودراسة بدوية المـلا (١٩٩٠) التى اهتمت بتقديم برنامج متكامل بين القواعد الوظيفية والقـ اءة والتعرف على أثره فى الأداء اللغوى لتلميذات الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية، ودراسة أحمد عبده (١٩٩٢) التى اقترحت منهجاً نحوياً بلاغياً لطلاب المرحلة الثانوية، ودراسة على عبد العظيم (١٩٩٣) التى قدمت منهجاً متكاملاً فى اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادى.

دراسات حديثة حول التكامل:

والتكامل فى تعليم القواعد فى المدرسة الابتدائية كان موضع اهتمام الدراسات الحديثة أيضا مثل دراسة سيسويف *Sysoyev* (١٩٩٩) التى دعت إلى التكامل فى تعليم القواعد من خلال التركيز على الشكل والمعنى، وهى طريقة تركز فى أساسها على شكل التراكيب اللغوية والنحوية التى تظهر الدقة النحوية، فالطلاب يجب أن يكونوا قادرين على تعلم القواعد بوضوح بالإضافة إلى إتاحة الفرصة أمامهم لاستخدام هذه القواعد من خلال الاتصال أو المحاكاة فهو يعطى الفرصة للطلاب للنظر إلى اللغة على مستوى الجملة ليروا القواعد بصورة تطبيقية.

وتعليم القواعد بمدخل التكامل تفترض تفاعل الطلاب بعضهم البعض وقت التعلم وهى دعوة إلى طريقة الاستكشاف والتفسير والتعبير ***Exploration, Explanation and Expression (E.E.E***).

١- الاستكشاف: وهى المرحلة الأولى لتعليم القواعد بطريقة تكاملية وهى مرحلة يتم فيها عرض الجمل التى تشتمل على القواعد وعلى المتعلم أن يصيغ القاعدة، فهنا يجب إعطاء الفرصة للمتعلمين لفهم كل شئ بمفردهم، ولا تكون المساعدة

إلا عند الضرورة لتسهيل المهمة فى البداية وغالباً ما يكون المتعلمون أكثر ميلاً للقيام بالمهام التى تسمح لهم لاستكشاف اللغة، وهذه المرحلة مهمة لأنها تسهل تذكر ما يتم استكشافه وكذلك هى وسيلة لخلق الحافز فى نفوس المتعلمين.

٢- التفسير: وهى المرحلة الثانية للتعلم وهى مرحلة يمكن القول بأنها مرحلة ناتجة عن المرحلة الأولى ففيها يتم تلخيص ما تم اكتشافه من خلال دراسة الأنماط فى الأمثلة فهنا يكون التركيز على الشكل وفى بعض الحالات تكون هناك ضرورة للرجوع للكتاب المدرسى أو التعاون مع الزملاء للوصول لهذا التفسير وهذه مرحلة مهمة جداً ففيها يشعر المتعلم بالأمان بتعرفه على القاعدة.

٣- التعبير: وهى المرحلة الأخيرة للتعلم التكاملى، فبعد اكتشاف بعض الأنماط النحوية فى الاستكشاف فيتم تنظيمها والتعرف عليها فى مرحلة التفسير يبدأ المتعلم بمزاولة إنتاج الكلام ذى المعنى فى صورة اتصالية مناسبة،فهذه المرحلة تزود الطلاب بالقدرة على تطبيق معرفتهم المكتسبة عملياً بما يجعل الكلام ذا معنى من ناحية، ومن ناحية أخرى تعمل كحافز لتعلم اللغة، فمرحلة التعبير تعطى الفرصة لممارسة الاتصال تحت إشراف المعلم، وهذا ما يشعر المتعلمين بالاطمئنان على قدرتهم على إنتاج كلام صحيح.

أساليب حديثة فى تدريس القواعد

بعد عرض هذين المدخلين الرئيسيين لتعليم اللغة والقواعد واللذين يؤكدان على دور القواعد النحوية وأنها وسيلة وليست غاية نستعرض الطرق والأساليب المختلفة المناسبة لتدريس القواعد فى المرحلة الابتدائية من خلال ما توصلت إليه الكتابات التربوية والدراسات والبحوث التجريبية فى هذا المجال.

أولاً: الألعاب والمباريات اللغوية: *Linguistic games*

اللعب هو عمل الطفل ووسيلته التى ينمو بها ويترقى بواسطتها وهو رمز للصحة العقلية، فإذا لم يقبل عليه فرد كان ذلك دليلاً على عيب فطرى أو مرض

نفسي، وللعب قيمة تربوية بالغة الأهمية عند الأطفال، ومقاومته يعتبر شئ خطير ضد النزعة الصحيحة للأطفال (فتحية عبد الهادى، ١٩٩٢: ١٣٨).

- مفهوم اللعب وأهميته التدريسية:

ويعرف الزعبى اللعب بأنه "نشاط دينامى يمارسه الفرد من أجل المتعة والسرور، يعبر خلاله عن رغبة ملحة للتعبير عن ذاته، والتعرف على عالمه، وهو وسيلة لنمو شخصيته من كافة الجوانب مستفيداً مما مر به سابقاً من خبرات (أحمد الزعبى، ١٩٩٧: ١٨٢).

وتعرف الألعاب اللغوية بأنها نشاط موجه يقوم به التلاميذ فردياً أو جماعياً وفق قواعد متفق عليها وتمتاز بالسرعة والحركة والتنافس، وتهدف إلى الاستمتاع وفهم المعلومات (مصطفى موسى،ومحسن عبد رب النبى، ١٩٩٣: ٩٦).

وتعرف أيضاً بأنها: محددات نشاط تعاون مثير للتلاميذ موجه لهم نحو تحقيق أهداف تعليمية فى قواعد اللغة العربية (حسن عمران، ١٩٩٩: ٤).

ويرى حسن شحاته أن الألعاب اللغوية والمباريات عبارة عن مجموعة من الأنشطة تساعد فى تحقيق الأهداف (حسن شحاته، ١٩٩٢: ٢١٦).

ويرى محمود إسماعيل وآخران أن اللعبة أو المباراة هى تدريب لغوى يتسم بروح التسلية والمنافسة وينبغى أن يؤدى التلميذ النشاط فيها متعاوناً مع آخر أو آخرين، وأن يكون هناك تنافس فى أداء النشاط بين التلاميذ مع السرعة (محمود إسماعيل وآخران، ١٩٩١: ٢٣١).

وقد أكدت بعض الكتابات التربوية الأهمية التربوية للعب، الذى عادة ما يمارسه الطفل إما بصورة فردية أو بصورة جماعية داخل البيت أو خارجه، وهو إلى جانب أنه وسيلة لقضاء الطفل وقت فراغه وتسليته، يحقق العديد من الفوائد للطفل وفى مجالات عدة وهى (أحمد الزعبى، ١٩٩٧: ١٨٦، ١٨٧).

- نمو ذاكرته وتفكيره وانفعالاته وابتكاره.

- إدراكه للعالم الذى يعيش فيه واستكشافه.
- استيعاب اللغة من الخبرات الحـ تية المختلفة.
- اكتساب الكثير من المفاهيم والمهارات الاجتماعية والقيم الأخلاقية.
- إحداث تفاعل بين الفرد وعناصر البيئة بغرض تعلم الفـرد وإنمـاء شخصيته وسلوكه.
- تخليص الطفل من الأنانية والتمركز حول الذات.
- الربط أكثر مع الجماعة.
- حل المشكلات الاجتماعية والتصرف بطريقة مناسبة.
- تنمية عضلات جسمه ومهاراته الحركية.

وتؤكد على ذلك ليلى دويغر بأن الطلاب يتعلمون مـن خـلال التـدريس بالألعاب، فالطالب يكتسب من خلال تعليمه بالألعـاب العديـد مـن المعلومـات والمهارات، ففى مجال المهارات الاجتماعية يتعلم الطالب من خلال تعامله مع الآخرين كيفية الالتزام بالقوانين والعمل ضمن مجموعة من أجل مصلحة الجماعة، كما يـتعلم معلومات وحقائق خاصة بالمواقف التى تدور حولها،وفى مجال القيم والاتجاهات يكون الطالب الاتجاهات الصحيحة من حيث الشعور بالتضامن مع الآخرين مـن خـلال الأدوار المختلفة التى يقومون بها، كما يتعلمون حسن الإصغاء إلى وجهـات نظـر الآخرين وعدم التعصب لآرائهم (ليلى دويغر، ١٩٨٨: ٥٣).

وكذا فإن الألعاب بالإضافة للمرح الذى تضفيه على موقف التعلم فهى لهـا قيمة تربوية خاصة فى تعليم اللغة فهى تزيل القلق من موقف التعلم، تحفـز وتسـلى الطلاب إلى حد كبير، كما أنها فرصة للقضاء على خجل المتعلمين، ولذا فهى فرصة لاكتساب خبرات لغوية جديدة قد لا تتوافر فى الدروس بالطريقة التقليدية.

ولذا ينبغى حسن اختيار اللعبة فى ضوء: مستوى الطلاب، وأعمارهم، وطبيعة المادة التى ستقدم، والوقت اللازم لأداء اللعبة. وفى كل ذلك لابد من وضوح الهدف من اللعبة فى ذهن المعلم لاختيار الوقت المناسب لإجراء اللعبة، ذلك أن الألعاب يمكن

أن تستعمل فى كل مراحل الدرس بشرط اختيارها بعناية فهى تستخدم فى: التقديم أو التمهيد للدرس، وأثناء الشرح أو المدرسة الفعلية، والتدريب فى نهاية الدرس.

- دراسات تناولت التدريس بالألعاب:

نظراً لأهمية اللعب وقيمته التربوية أصبح يمثل أحد المداخل التى تقوم عليها التربية فى تعليم الأطفال، ونادى التربويون باستخدامها، وقد أجرى العديد من الدراسات لتأكيد أهميته فى تحسين تحصيل التلاميذ فى المقررات الدراسية المختلفة فى المرحلة الابتدائية وكذلك مرحلة رياض الأطفال، وفى الدراسات الاجتماعية كدراسة حسام الدين عبد الحميد (٢٠٠٠)، ففى الجغرافيا كانت دراسة **حسن القرشى** (١٩٨٧)، **وفارعة حسن** (١٩٨٤)، وفى العلوم كدراسة **رزق عبد النبى** (١٩٩٠)، وفى الرياضيات كدراسة **محمد الكوش** (١٩٨٦). أما فى مجال اللغة فكانت دراسة **مصطفى موسى ومحسن عبحوب النبى** (١٩٩٣) أما فى تدريس القواعد فقد استخدمت الألعاب اللغوية والمباريات اللغوية.

دراسات تناولت تدريس القواعد من خلال الألعاب:

من الدراسات التى اهتمت بالألعاب والمباريات اللغوية فى تحصيل النحو دراسة **محمد علاء الدين حلمى** (١٩٩٩) التى استهدفت التعرف على أثر استخدام ألعاب القواعد فى إكساب أطفال ما قبل المدرسة بعض التراكيب النحوية، وتوصلت إلى فعالية الألعاب فى إكساب مجموعة البحث بعض التراكيب النحوية.

ودراسة حسن عمران (١٩٩٩) التى استهدفت التعرف على فعالية استخدام الألعاب التعليمية على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائى فى تعليم القواعد النحوية وأسفرت عن تحسن تحصيل التلاميذ الذين درست لهم القواعد من خلال الألعاب التعليمية.

ودراسة إيمان أبو حرام (١٩٩٦) التى استهدفت التعرف على أثر طريقة التعليم الفردى الإرشادى والمباريات اللغوية على التحصيل والاتجاه نحو دراسة اللغة

العربية والأداء اللغوى، وأسفرت النتائج إلى تقدم المجموعتين التجـريبيتين وبـذلك فعالية التعليم الفردى الإرشادى والمباريات اللغوية فى تحسين تحصيل التلاميذ وأدائهم اللغوى قراءة وكتابة.

ودراسة محمد حسن المرسى (١٩٨٤) التى استهدفت التعـرف علـى أثـر استخدام المباريات اللغوية فى تدريس النحو على الأداء اللغوى لتلاميـذ الصـفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الأولى للتعليم الأساسى، وانتهت الدراسة إلى تحسن فى أداء التلاميذ فى كل من الاستماع والقراءة الصامتة والجهرية والتعبير الشفوى والكتـابى، وهذا مما يؤكد أهمية تدريس النحو كوسيلة لتحقيق غاية من خلال توظيـف هـذه القواعد النحوية فى أداء التلاميذ للفنون اللغوية الأخرى.

وقد أكدت الدراسات والكتابات الأجنبية أهمية اللعب ومن تلك الدراسـات دراسة ساريكوبان وميـتين ***Saricoban & Metin*** (٢٠٠٠) الـتى أكـدت أن استعمال اللعب يجعل استخدام اللغة كوسيلة تواصل، ومن هنا يكتسب اللعب أهمية لأنه يساعد الطلاب على استخدام اللغة بطريقة خلاقة، وممتعة وهو يتطلب أداء فردياً أو جماعياً واللعب يستخدم فى مرحلة الممارسة أو التطبيق وألعـاب النحـو كـثيرة ومتنوعة وبعضها يمكن أن تستخدم فى داخل الفصل فهـى تسـاعد المـتعلم علـى استخدام المفردات اللغوية، كما أن المسابقات اللغوية تحمس الطـلاب وتـدعوهم للتحسن والمنافسة وتقلل من التوتر داخل الفصل وتقلل كذلك من فرص الملـل أو عدم الانتباه، ولعل فى ممارسة اللعب داخل الفصل عاملاً يـرتبط بحـل المشـكلات لاعتمادها على المنافسة والقيام ببعض الأنشطة للتوصل إلى الحل.

ودراسة هولز ***Holms*** (١٩٩٩) التى أكدت على التدريس بالألعاب اللغوية وأثرها فى تعلم القراءة والكتابة، وكذلك دراسة نوجوتش ***Noguchi*** (٢٠٠٠) التى أكدت على اللعب كاستراتيجية.

وقد قدم أيدان *Aydan* (٢٠٠٠) مجموعة من الألعاب التي يرى أنها تعطي الطلاب الإحساس بالراحة وكذلك هي الفرصة للتدريب على المهارات اللغوية واستخدام اللغة بطريقة مفيدة وذات معنى من خلال سياقات حقيقية، كما أنها تشجع على التعاون، وهي مهمة في تعليم اللغة خاصة النحو الذى يعد تعلمه من المهام الصعبة التي تتطلب مجهوداً، ويؤكد ايدان *Aydan* على بعض الأمور منها:

- أن اللعب يعد نشاطاً إضافياً، فلا يقدم المنهج بالكامل على أساس اللعب فقط حتى للمتعلمين الصغار، بل يكتفى بتقديم بعض الدروس من خلال اللعب.
- عند اختيار اللعبة يجب أن يحسن المعلم اختيارها لتناسب مستوى معيناً من التميز فيما يخص اللغة المطلوبة ونوع المشاركة من التلاميذ.
- عند بدء اللعبة، لا يقاطع المعلم التلاميذ لتصحيح الأخطاء في استعمال اللغة.
- لا يجبر المعلم الأطفال على المشاركة فالإجبار لا يؤدى لنتائج ناجحة.
- اللعبة التي تبدو رائعة على الورق قد لا تكون كذلك فعلاً عند التطبيق فهنا ينبغي وقفها.
- على المعلم أن يعطى التوجيهات كاملة وبوضوح قبل ممارسة اللعبة.

ومن تلك الدراسات دراسة سيمبسون *Simpson* (١٩٩٩) التي اقترحت لعبة لتدريس النحو أسمتها لعبة كلمة السر لتشجيع الطلاب على الكلام وتوظيف النحو بطريقة بسيطة وبذلك فهي تمثل تدريباً لممارسة المعارف النحوية التي حصلها الطلاب.

وهكذا يتضح من العرض السابق أن الاتجاه لتدريس القواعد النحوية بصفة خاصة واللغة بصفة عامة اتجاه حديث وعالمي ويلقى اهتماماً من الباحثين، فقد أوضحت نتائج تلك الدراسات أن هناك فوائد عدة لتدريس القواعد النحوية من خلال اللعب من أهمها:

١- تزيد حماس التلاميذ وتشجع المنافسة بينهم.
٢- تزيد دافعية التلاميذ لتلقى دروس القواعد.

٣- تعالج جفاف القواعد النحوية الذى يواجه المتعلمين عند تلقيهم القواعد بصورها الجامدة.

٤- تساعد فى تحقيق الطلاقة اللفظية من خلال التفاعل مع اللعبة واستخدام القاعدة فى ثنايا هذا التفاعل.

ثانياً: التمثيل: *Simulation*

يعد التمثيل من أكثر الأدوات قرباً من الأطفال لأنه يقدم صوراً حية ناطقة محسوسة ملموسة ومرئية ومسموعة، كأنما تحدث أمام الأطفال فى عالم الحقيقة، وهذا ما يناسب تفكير الأطفال والذى يغلب عليه الطبيعة الحسية.

- مفهوم التمثيل وأهميته التدريسية:

وإذا عد التمثيل المدرسى لونا من النشاط العام للمدرسة، فإنه يعد وسيلة تعليمية للغة العربية ومقياساً دقيقاً لمستوى الطلاب فيها فهو يحقق كثيراً من أهداف اللغة العربية،وهو خطوة من خطوات دروس القراءة للتلاميذ الصغار،وهو يزيد من إقبال الطلاب على دروس الأدب وموضوعات القراءة، وفهمهم لها كما أنه يزود الطلاب بطائفة من المفردات الصحيحة والأساليب الجيدة، ويملأ ذاكرتهم بعشرات من الجمل والتراكيب التى تسمو بأساليبهم (فتحى يونس، ١٩٩٦: ٢٣٦).

وترى الباحثة أن التمثيل يمكن أن يحقق العديد من الأهداف التربوية واللغوية منها:

١- أنه وسيلة مجدية فى تدريب ألسنة التلاميذ على التعبير السليم وإجادة الكلام وتنمية ثروتهم اللغوية فى الألفاظ والأساليب والنهوض بأذواقهم الأدبية والفنية.

٢- أنه من خير الوسائل لتعويد الأطفال فن الإلقاء والتمثيل وإتقان التعبير وانتزاع الخوف والخجل من نفوس التلاميذ.

٣- أنه يبعث فيهم روح المرح والنشاط ويشوقهم لأداء واجباتهم ويحبب إليهم المدرسة.

٤- أنه من العوامل المهمة فى تثقيف التلاميذ وتثبيت المعلومات والحقائق فى عقولهم.

٥- أنه وسيلة لتهذيب النفوس وتربية الوجدان وصقل العاطفة وإنماء الخيال وكسب المهارة.

٦- أنه يهيئ فرصاً ممتعة وجواً بديعاً لدراسة حية أدبية وتاريخية واجتماعية.

٧- أنه عامل من عوامل التسلية اللفظية والسمر الممتع وكسب المهارات المتنوعة.

والتمثيل على مسرح المدرسة ليس الهدف منه أن يكون الطفل من كبار الممثلين ولكن الهدف منه أن يقوم الطفل بأداء حركات معينة بإرادته وأن يكون فاهماً للمعنى الحقيقي لهذه الحركة،وهذا المعنى، فتحويل المادة العلمية من كلام نظرى إلى حركي على مسرح المدرسة ييسر على الأطفال فهم هذه المادة،ويثبتها فى أذهانهم، والخبرات الممثلة تأتى فى تصنيف مخروط الخبرة فى المرتبة الثالثة من قاعدة المخروط (نادى كمال، ورزق عبد النبى، ١٩٩٠: ٢٢٥).

خطوات عملية التمثيل

يتطلب تطبيق هذه الطريقة من المدرس الاهتمام بالخطوات التالية (ليلى دويغر، ١٩٨٨: ٥١):

١- تشويق الطلاب وذلك عن طريق تعريفهم بالمشكلة عن طريق قراءتها عليهم أو إخبارهم بها أو سماعها من مسجل.

٢- اختيار اللاعبين ويكون الاختيار وفقاً لرغبة الطلاب أنفسهم أو مدى تعاطفهم مع أبطال القصة أو المشكلة.

٣- الإعداد حيث يتعاون الطلاب مع مدرسهم فى الحديث عن أدوارهم والتعرف عليها.

٤- تهيئة بقية الطلاب من خلال تذكيرهم بضرورة الاستماع إلى زملائهم حتى يتسنى لهم تقويم التمثيلية.

٥- التمثيل فى هذه الخطوة ينبغى أن يدرك المعلم أن القائمين بالتمثيل أطفال غير محترفين ولذا فيتسم أداؤهم بالعفوية.

٦- المناقشة والتقويم حيث يتم تقويم التمثيلية من حيث ما برز خلالها من مظاهر سلوك مختلفة ومشاعر متعددة.

٧- إعادة التمثيل بنفس الممثلين.

٨- مزيد من المناقشة والتقويم.

٩- التعميق بعد الانتهاء من المناقشة يتم التبصر حيث يدرك الطلاب المشكلة ويتعدى المشكلة المطروحة ليشمل مشكلات مماثلة.

- دراسات تناولت التدريس بالتمثيل:

وقد اهتمت بعض الدراسات باستخدام طريقة التمثيل لتحسين التحصيل فى بعض المقررات كدراسة رزق عبد النبى (١٩٨٥) التى استخدمت الطريقة الكشفية والدرامية فى تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية،ودراسة نادى عزيز ورزق عبد النبى (١٩٩٠) لتجريب مسرحة المناهج لتنمية وعى تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو آثار التلوث البيئى، ودراسة ملاك اسكندر (١٩٩٢) الذى استهدف الكشف عن مدى فعالية النشاط التمثيلى فى تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم بالصف الرابع الابتدائى.

أما بالنسبة للدراسات فى مجال اللغة والتى اهتمت بالتمثيل فمنها دراسة سيد الطواب (١٩٨٦) التى اهتمت بالتعرف على أثر اللعب التمثيلى فى النمو اللغوى لدى أطفال الحضانة، ودراسة حكمت الزنارى (١٩٩١) التى استهدفت التعرف على أثر استخدام النشاط التمثيلى فى تدريس بعض فروع اللغة العربية (القراءة- التعبير- النحو- المحفوظات) على التحصيل وتنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائى، وانتهت إلى أن أكثر المهارات تأثراً القراءة ثم النحو ثم المحفوظات وأخيراً التعبير، ودراسة محسن عبد رب النبى (١٩٩٧) التى استهدفت الكشف عن فعالية النشاط التمثيلى فى تنمية مهارات الاستماع والتعبير الكتابى لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسى.

أما بالنسبة لتدريس القواعد فكانت دراسة فتحى حسانين وماجدة عبد التواب (١٩٩٨) للتعرف على أثر مسرحة المناهج فى فهم تلاميذ المدرسة الابتدائية

لقواعد النحو، ودراسة سمير يونس وشاكر عبد العظيم (٢٠٠٠) لاستخدام مدخل مسرحة المناهج فى تحقيق أهداف وحدة تدريسية فى النحو العربي لتلاميذ الصف الأول الإعدادى، وانتهت إلى تقدم المجموعة التجريبية التى استخدمت مسرحة المناهج. ودراسة إحسان فهمى (٢٠٠١) التى استهدفت التعرف على أثر استخدام لعب الدور على تحصيل تلميذات الصف الثالث الإعدادى للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها، وقد انتهت إلى وجود فروق لصالح المجموعة التى استخدمت لعب الدور وذلك لزيادة انتباه التلميذات وتركيزهم فى دراسة القواعد وكذلك انتهت إلى تحسن اتجاهاتهم نحو مادة القواعد النحوية. ودراسة ماريو ***Mario*** (١٩٩٧) التى استهدفت التعرف على أثر استخدام الألعاب اللغوية ولعب الدور فى تحصيل القواعد لتلاميذ المدرسة الابتدائية وأثبتت فعاليتها فى تحصيل القواعد.

وبذلك فإن ساحة البحث التربوى والدراسات التى اهتمت بتوظيف التمثيل فى تحسين تحصيل القواعد أو توظيف وتطبيق ما درسه التلاميذ من تراكيب نحوية تعد قليلة رغم ما يمكن أن يقدمه التمثيل من دور حيوى ومواقف حية تطبيقية لما درسه التلميذ من قواعد نحوية، وفى تصور الباحثة أن قلة الدراسات التى توظف التمثيل فى تدريس القواعد يمكن أن يعود إلى:

١- احتياج هذا اللون من الدراسات إلى مهارات فنية فى الإعداد الدرامى، والديكور،والإخراج، والتنفيذ، وكلها مهارات بعيدة عن برامج إعداد الباحثين التربويين فى كليات التربية ومعاهد إعداد المعلم فى عالمنا العربى.

٢- أن هناك فقراً موازياً لهذا الفقر البحثى فيما يتعلق بالإعلام التربوى المتخصص، فلا البرامج التعليمية التليفزيونية، ولا المسلسلات ذات الطابع التعليمى التى أعدتها بعض القنوات الفضائية نجحت فى لفت أنظار الباحثين التربويين، والمعلمين إلى أهمية- أو حتى إمكانية- إنتاج تمثيليات موازية تقتفى أثر ما يمكن بثه من تلك القنوات ذات الإمكانات الفنية العالية.

٣- أن تعليم القواعد من خلال التمثيل أمر لا يخلو من صعوبة، فالقواعد بطبيعتها مجردة ويصعب تحويلها إلى محسوسات. إذ تحتاج هذه العملية إلى إبداع فنى على درجة عالية من التمكن.

٤- أن البحث التربوى بوجه عام فى بلادنا العربية يميل إلى تكرار نفسه ويتحاشى المناطق المجهولة أو الصعبة، مما يجعل مثل هذا الاتجاه ما يزال محصوراً فى الكتابات النظرية المغلفة بالنيات الحسنة دون محاولة الاقتحام.

ثالثاً: الشعر والموسيقى والأغانى: *Poetry, music and chants*

- مفهومها وأهميتها التدريسية:

يمثل الشعر أحد الأعمال المهمة التى تقدم للأطفال من خلال أناشيدهم وأغانيهم، وللشعر مكانة وأهمية خاصة فى أدب الأطفال، فيرى كنعان أن كلمة شعر فى معناها هى جوهر هذا الفن الجميل – فن أدب الأطفال– ففيها إحساس وفطنة، وفيها شعور ووجدان وإذا كان النثر تفكيراً، فإن الشعر انفعال، وهو من ناحية الشكل يخرج إلى عالم الطفل فى صورة أغنية أو نشيد أو مسرحية شعرية (أحمد كنعان، ١٩٩٥: ١٠٧).

ويرى رشدى طعيمة أن هناك عوامل وراء هذه الأهمية التى يحتلها الشعر بين فنون الأدب وهى (رشدى طعيمة، ١٩٩٨: ٤٨):

- احتلال الشعر منزلة كبيرة فى تراث الأمة العربية.
- قدرة الشعر على توصيل تجارب الفنانين بشكل مركز ودقيق.
- يمثل الشعر أهم لون أدبى يدرسه التلاميذ فى المراحل التعليمية المختلفة.
- أن الاستجابة للإيقاع سمة مميزة للأطفال فى مراحل حياتهم.

والشعر يرضى استجابة الطفل الطبيعية لهذا التآلف المنظوم لأن الوحدة الموسيقية وتكرار الإيقاع يخلق للشعر موسيقى داخلية خاصة، تجعل الطفل يدق الأرض بقدمه أو يحرك رأسه بانتظام حين يسمعه، وتلك هى علامات الاستجابة للحن الشعر وموسيقاه وفوق اللحن والموسيقى، يستجيب الأطفال للقافية الواحدة فى

الشعر العربي، لأن وحدة القافية تساعد على استكمال الخواص الموسيقية للشعر حين يغنيه الصغار،واستخدام التكرار في الشعر يمكن الشاعر من أن يضيف إلى الموسيقى تأثيراً جديداً (على الحديدى، ١٩٩٥: ٢٩٠).

والأطفال بطبيعتهم يميلون إلى الإيقاع الموسيقى فمنذ نعومة أظافرهم وهم يعتادون على الهدوء والنوم على الإيقاعات المتكررة من الأم، والشعر يحمل هذا الإيقاع الموسيقى، ويميل الأطفال إلى ترديد الكلمات المنغمة بغض النظر عن فهمهم لمعناها،ونراهم أحياناً يستبدلون كلمة بأخرى مع الاحتفاظ بالوزن والإيقاع الموسيقى للكلمات.

ويرى مصطفى رجب أن امتزاج الإيقاع بالصيغة الشعرية الجيدة المناسبة لمستوى الطفل لغوياً وفكرياً يعطى الشعر إمكانية الاستحواذ على وجدان الطفل وتنمية التذوق الفنى والقدرة على التخيل إلى جانب المكونات الأخرى في شخصية الطفل من لغة وقيم واتجاهات مرغوب فيها (مصطفى رجب، ١٩٩٩: ١٩٦).

ومن المعروف أن الأطفال يميلون إلى التنغيم والإيقاع والكلام الموسيقى المقفى من نعومة أظافرهم، ولذا فهم يتوارثون الأغانى الشعبية جيلاً بعد جيل يرددونها في ألعابهم ورواحهم.

- دراسات تناولت التدريس بالشعر والموسيقى والغناء

يرى كولين Cullen (١٩٩٩) أن المعلمين يكتشفون حب طلابهم للاستماع للموسيقى وخصوصاً في دروس اللغة،وبذلك يمكن أن تستخدم الموسيقى كأداة تدريسية، فالطلاب قد يجدون فرصة للتحدث والمناقشة ليتبادلوا ويناقشوا رؤاهم عن الموسيقى أو الأغانى التى تعرف لهم، فالموسيقى تنجح في نقل بعض الأصوات التى تعبر عن معانٍ مفيدة كالغضب والخوف والسعادة،كما تنجح في محاكاة بعض أصوات الطبيعة أو تكون انعكاساً لثقافة مجتمعية في فترة معينة، كالتعبير عن الرومانسية كما تستخدم الموسيقى لمصاحبة بعض القصائد والصور (الموسيقى التصويرية) أو مصاحبة

بعض الأفلام والإعلانات والتى قد يكون عزفها واستماع الطلاب لها فرصة لمناقشة المعانى التى تصاحب الموسيقى هذا بخلاف المفردات اللغوية التى تستخدم فى الأغانى والتى تضفى عليها الموسيقى معانى جديدة.

ويؤكد كاكير *Cakir* (١٩٩٩) أن الأغانى والأناشيد والأنشطة الموسيقية هى مواد رائعة لمدرس اللغة ليستخدمها مع المتعلمين الصغار، فالموسيقى مصدر حماس واهتمام واستمتاع للمتعلمين، كما أنها تشعرهم بأنهم يلعبون كما أن الموسيقى تسهل على الطفل التقليد وتذكر الكلمات، ولذا فهى طريقة رائعة ولا يصح أن يقلق الأباء إذا علموا بأن الأطفال قد لعبوا أو غنوا فى فصل اللغة فالموسيقى والشعر مواد ممتازة للعملية التعليمية وليس فقط للأطفال، وكذلك للكبار، فهى تخلق الفرصة لجعل المتعلمين أكثر حماسة وانفعالاً بموضوع الأغنية، ويشجعهم ذلك على التعبير عن انفعالاتهم وردود أفعالهم حول ما سمعوه.

ويرى ساريكوبان وميتين *Saricaban, Metin* (٢٠٠٠) أن القصائد تقدم درس النحو بفاعلية وهو [أى الشعر] أداة مؤثرة للتدريب على البنية النحوية، فالشعر وسيلة لممارسة النحو بطريقة منظمة، كما أنه وسيلة مناسبة جداً للمراجعة والتدريب،وهو يتميز بسهولة حفظه ويتم تدريس النحو من خلال قصيدة بقراءة القصيدة على التلاميذ ومحاولتهم اكتشاف موضوع النحو المقصود ثم شرحه وكذلك فهم موضوع القصيدة، والتعبير عنه نثراً مع الالتزام بالبنى النحوية المدروسة.

ولا تقل الأغانى أهمية عن القصائد، فالأغانى تحقق فوائد كثيرة ويمكن الاستفادة بها فى مرحلة الشرح، وكذلك فى مرحلة التطبيق، وبالنسبة للأطفال يفضل مصاحبة الحركة مع الغناء أما مع الكبار فلا يفضل ذلك، وفكرة استخدام الأغانى فى تعليم اللغة للأطفال ليست جديدة، فالأغانى كما ترى أورلافا *Orlava* (١٩٩٧) أداة فعالة فى تدريس اللغة، وفى أغلبية التطبيقات والتعامل مع مختلف موضوعات الأسئلة، ودائماً ما يوصى باستخدامها فى تدريس الصوتيات والقواعد والمصطلحات للطلاب،

وكذلك تشجع الطلاب للتعبير عن اتجاهاتهم نحو ما يسمعون (*Nutrbia Orlava, 41 :1997*).

وعلى الرغم من أن تعليم النحو باستخدام الشعر يعد أحد الاتجاهات الحديثة فإن له فى تاريخ العربية جذوراً قديمة من أشهرها منظومة ألفية بن مالك والتى ظلت- وربما ما تزال- تتربع على عرش تعليم القواعد اللغوية العربية قروناً طويلة،وقد حذا حذو ابن مالك كثيرون كالحريرى فى ملحة الإعراب والسيوطى فى منظومته الشهيرة وغيرهم.

وقد كان لهذا الاتجاه إيجابيات كثيرة أبرزها سهولة تذكر الدارسين للقاعدة، غير أن له سلبيات من أبرزها أن الالتزام بقواعد الوزن والقافية تقتضى أحياناً الإعراض عن تفعيل القاعدة أو شرحها شرحاً كافياً، أو ذكر ما يرد عليها من استثناءات، أما فيما يتعلق بالأطفال فإن تعليم القواعد النحوية باستخدام الشعر لا يقصد به تلك الأرجاز والمنظومات التقليدية، بل يقصد به تحويل القاعدة إلى أغانٍ وأناشيد صغيرة تتمتع بالجاذبية وقابليتها للغناء أو تدريب الأطفال على توظيف قاعدة معينة من خلال بعض الأشعار والأغانى، ويرى باول ***Paul*** (٢٠٠١) أن على المعلم عند اختيار الأغنية أن يراعى بعض الأمور أولها مستوى الأطفال، والهدف من الأغنية ويقصد به الأهداف اللغوية والوقت الذى تتطلبه الأغنية وعليه أن يحسن اختيار الأغنية بأن تكون ذات معنى وأن تكون سهلة وواضحة ويفضل عرض نص الأغنية مكتوباً للأطفال.

يظهر من عرض الدراسات السابقة أن الاعتماد على القصائد الشعرية حالة كونها شعراً، أو حالة كونها مغناة من شأنه أن:

أ - يلبى حاجة الأطفال للطرب والحركة والتمتع بالموسيقى.

ب- يسهل استقبال القواعد النحوية والتدريب على استعمالها.

ج- يضمن انفعال التلاميذ بما يتلقونه من معارف لغوية.

د - ينمى تذوق الأطفال للتعبير الموسق الجميل.

رابعاً: التعليم الفردى *Individualized Instruction*

التعليم الفردى اتجاه تربوى يهدف إلى تعليم الفرد مع الأخذ بعين الاعتبار اختلاف هذا الفرد عن غيره من الأفراد.

وعلى ذلك فالتعليم الفردى يركز على كل تلميذ فرد من حيث مهاراته وقدراته ومهامه وأسلوب تعلمه، ودوافعه وسرعة تعلمه ومقدرته على حل المشكلات، ودرجة قوته فى الحفظ ومشاركته، ومواطن القوة لديه ومواطن الضعف وإمكانية نجاحه فى مشاريع جوانب عديدة من المنهج، ومن خلال برنامج التعليم الفردى يصبح المعلم ثاقب النظر، واسع الدراية بمهنته ويصبح أكثر تخصصاً (كمال زيتون، ١٩٩٨: ٣١٥).

وفى الكتابات التربوية يلتقى مفهوم التعليم الفردى، والتعلم الذاتى فكلاهما يؤكد على دور المتعلم فى تعليم نفسه مدفوعاً من ذاته ووفق ميوله ورغباته، بهدف تنمية شخصيته.

- مفهوم التعليم الفردى وأهميته التدريسية:

يعرف جابر عبد الحميد جابر التعليم الإفرادى بأنه "اللفظ الذى يستخدم ليشير إلى عدد من الخطط التى تحاول أن تكيف التدريس والتعلم لتلائم نواحى قوة المتعلم الفردية وحاجاته،وبعبارة أخرى فإن التعليم الإفرادى يعنى الاستجابة تعليمياً لكل فرد كفرد (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٩: ٢٨٤).

ويعرفه كمال زيتون بأنه ذلك النمط من التعليم المخطط والمنظم والموجه فردياً أو ذاتياً، والذى يمارس فيه المتعلم الفرد النشاطات التعليمية فردياً، وينتقل من نشاط إلى آخر متجهاً نحو الأهداف التعليمية المقررة بحرية وبالمقدار وبالسرعة التى تناسبه، مستعيناً فى ذلك بالتقويم الذاتى وتوجيهات المعلم وإرشاداته (كمال زيتون، ١٩٩٨).

ويؤكد يعقوب نشوان على عدة أمور مرتبطة بالتعليم الإفرادى وهى (يعقوب نشوان، ١٩٩٣: ٣٩، ٤٠):

١- إن التعليم المفرد هو اتجاه حديث فى التعليم،وهو فى الوقت نفسه نظام متكامل يتضمن مجموعة من العناصر التى تشكل مدخلات هذا النظام والتى تتفاعل مع بعضها البعض لإعطاء الغايات النهائية منه.

٢- التعليم المفرد يشتمل على كافة الأنشطة والإجراءات التى تعلم الفرد فى ضوء قدراته وإمكاناته، مع الأخذ فى الاعتبار ما لديه من ميول واتجاهات، بحيث يعطى القدر الكافى من الحرية والاستقلالية فى التعلم وفى هذا الإطار لا ينعدم دور المعلم ولكنه يختزل إلى القدر الذى يقدم فيه المعونة والمساعدة للتلميذ عند الحاجة.

٣- التعليم المفرد يأخذ بعين الاعتبار الفروق بين التلاميذ، والفروق داخل التلميذ نفسه، فبالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ إلى الحد الذى يتعلم فيه كل فرد على حدة، فهو أيضاً يراعى الفروق داخل الفرد بمعنى أن الفرد يختلف فى تفاعله مع المادة الدراسية باختلاف المواقف التعليمية، نتيجة لاختلاف الميول والرغبات حتى نحو بعض الموضوعات الدراسية فى المادة الواحدة.

٤- الأساس الرئيس فى التعليم المفرد هو دور المتعلم لأنه المناط به تنفيذ الأنشطة التعليمية والوفاء بكل ما من شأنه تحقيق أهداف التعليم، ولذلك لابد من توفير جميع الإمكانات اللازمة، وتوفير كافة الظروف التى تحقق هذه الأهداف.

أغراض التعليم الفردى وخصائصه:

للتعليم الفردى خصائص تجعله متفرداً بالنسبة لأنواع التعليم الأخرى، فهو ينفرد فى طريقته لمعالجة خمسة متغيرات هى: (أهداف التعليم، أنشطة التعلم، الموارد، مستوى الإتقان، والزمن) وهذه المتغيرات كما يلى (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٢٨٥، ٢٨٦).

أهداف التعليم الفردى:

فى الفصول التعليمية يكون لدى كل فرد فيها نفس الأهداف والمرامى، لأنها تنبع من المعلم الذى يتحدد مساره من قبل وزارة التعليم، ولكن ماذا لو أن تلميذاً

كان مهتماً بدراسة موضوع فرعى بالتفصيل، فى حين لا يهتم به الآخرون؟ هنا يجب أن يسمح المعلم للتلميذ أن يختار الموضوع الفرعى ليفى بحاجات هذا التلميذ.

أنشطة التعلم:

يطلب من التلاميذ فى معظم الصفوف الدراسية أن يتبعوا عملية تعلم واحدة أو إجراءً تعليمياً واحداً، لتحقيق الهدف،وقد تتاح الفرصة أمام التلاميذ لممارسة بعض الاستقلال الذاتى لتحقيق الهدف، فكلما ازداد الاستقلال الذاتى التعليمى الذى يمنحه المدرسون لتلاميذهم، ازدادت درجة إفراد التعليم وجعله شخصياً.

مصادر التعلم:

حتى ولو توافر للتلاميذ تفضيلات فردية عما يريدون تعلمه فإنهم سوف يحتاجون مزيداً من التفريد، فى التنويع فى مصادر تعلمهم، فإن توفير الاستقلالية فى اختيار كيف يتعلمون يمثل خطوة فى تفريد التعليم، ولذا فتوافر مواد مصدرية منوعة تناسب مستويات القدرة المختلفة يمضى بالتفريد خطوة أبعد، ولذا ينبغى تنويع المواد التعليمية.

مستوى الإتقان:

ثمة طريقة أخرى لتفريد التعلم،وهى تقبل مستويات مختلفة من الأداء من التلاميذ المختلفين، فالمعلم ينبغى أن يكون لديه توقعات عالية من جميع التلاميذ وتوقعات أعلى من بعضهم، فمن الأفكار الجوهرية للتعليم الإفرادى أن هناك مستوى معيناً من الصعوبة أو من غزارة المحتوى يمثل الحد الأمثل لكل تلميذ.

الزمن:

فإذا كان من المتوقع أن يحقق جميع التلاميذ فى نفس الفترة الزمنية نفس الأهداف، ففى التعليم الإفرادى يكون الزمن مرناً ويتاح لبعض التلاميذ وقت أطول مما يتاح للآخرين.

استخدام التعليم الفردى فى تدريس القواعد النحوية:

وقد ظهرت عدة استراتيجيات للتعليم الفردى يمكن الإفادة بها فى تدريس القواعد بالمرحلة الابتدائية، ومنها:

١- التعلم للتمكن *Mastery Learning*

٢- التعليم بمساعدة الكمبيوتر *Computer- Assisted Instruction*

٣- التعلم التعاونى *Cooperative Learning*

١- التعلم للتمكن ***Mastery Learning***

مفهومه وأهميته التدريسية:

يقوم التعلم للتمكن (للإتقان) على تزويد المتعلمين بوحدات تعليمية صغيرة ذات تنظيم جيد، محددة الأهداف مسبقاً ولا يسمح للمتعلم بالانتقال إلى وحدة تعليمية أخرى تالية إلا بعد أن يصل إلى مستوى التمكن المطلوب من الوحدة الحالية.

وفكرة استخدام استراتيجية التعلم للتمكن فى التدريس ليست جديدة تماماً، فقد ظهرت فى أوائل القرن العشرين فى كتابات بعض المربين،وقد قامت على أساس أن التلاميذ مختلفون فى معدل تعلمهم ولكنهم يستطيعون أن يتقنوا الأساسيات عن طريق برنامج تعليم فردى يتيح الفرصة لاختلاف زمن التعلم للمتعلمين ليحققوا إنجازاً فى تعلمهم (جابر عبد الحميد وطاهر عبد الرازق، ١٩٧٨: ٣٢٤).

وعلى ذلك فالتعلم للتمكن يقوم على افتراض أن جميع التلاميذ يمكنهم إتقان التعلم إذا تم منحهم الوقت الكافى للتعلم،وتم تقديم المادة العلمية بطريقة جيدة

وتشير معظم الكتابات التربوية التى تناولت استراتيجية التعلم للتمكن إلى العديد من الإيجابيات التى يمكن أن تحققها هذه الاستراتيجية والتى تتمثل فى النقاط التالية (جابر عبد الحميد وطاهر عبد الرازق، ١٩٧٨؛ محمد صقر، ١٩٩٠؛ مصطفى كامل، ١٩٩٩؛ مصطفى سالم وسعيد لافى، ١٩٩٩):

١- ارتفاع مستوى تحصيل التلاميذ وزيادة كفاءتهم.

٢- حب التلاميذ للمادة المتعلمة.

٣- التنوع فى مصادر المعلومات والأنشطة التى يمارسها التلاميذ.

٤- الاهتمام بفئات التلاميذ المختلفة (الضعاف - المتوسطين- الممتازين) كل حسب مستواه.

٥- بعث روح التعاون بين التلاميذ داخل الفصل.

٦- وجود التقويم فى المراحل المختلفة لعملية التدريس، حيث يستخدم فيها التقويم التشخيصى عند بداية التعلم، والتقويم التكوينى الذى يستخدم بين الفترة والأخرى، والتقويم الشامل الذى يفيد فى التعرف على ما أحرزه التلاميذ بعد دراستهم للبرنامج التعليمى.

٧- تتغلب على فشل التلاميذ أثناء التعلم، بما يقدم من تعليم علاجى.

٨- تؤكد على دور التعزيز والمكافأة لتشجيع المتعلم فى كل خطوة.

٩- تناسب هذه الاستراتيجية جميع المراحل الدراسية المختلفة.

١٠- تصلح هذه الاستراتيجية مع المجموعات الكبيرة والمجموعات الصغيرة على حد سواء.

وبالرغم من مزايا التعلم للتمكن التى ذكرت إلا أنه لم يلق قبولاً وانتشاراً فى نظامنا التعليمى، وربما يرجع ذلك لبعض المشكلات ومنها (مصطفى سالم، وسعيد لافى، ١٩٩٩: ٩٩):

١- الحاجة إلى أهداف تعليمية محددة توضح ما ينبغى أن يحققه المتعلم من مهام من خلال عملية التعلم.

٢- الافتقار إلى المعالجات التدريسية التصحيحية والعلاجية والأنشطة الإثرائية التى تحقق احتياجات المتعلمين وتزيد من فعالية التدريس.

٣- قلة وقت التعلم المقدم للتلاميذ، والذى لا يتيح للمعلم فرصة تشخيص صعوبات التعلم لديهم، والتغلب على هذه الصعوبات بتوفير بدائل تعليمية مناسبة تحتاج لوقت إضافى.

٤- التركيز على التلاميذ الذين يواجهون صعوبات فى التعلم، وإهمال من يتمتعون بقدرات خاصة.

مكونات وعناصر برنامج التعلم للتمكن:

لإعداد أى برنامج معد وفقاً لاستراتيجية التعلم للتمكن لابد من اشتماله على عناصر أساسية هي:

١- الأهداف *Objectives* :

وهنا ينبغي أن تحدد الأهداف بدقة،وهى ما يتوقع أن يحققه التلاميذ بعد دراستهم للبرنامج المقدم ويفضل إعلام الطلاب بهذه الأهداف خاصة مع المراحل التعليمية العليا، وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة فايزة عوض (١٩٩٩) التى انتهت إلى فعالية المعرفة المسبقة بالأهداف الإجرائية فى تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية للنحو، فالمعلم الذى يترك تلاميذه دون معرفة أهداف العملية التعليمية إنما يظلمهم ويجور على تعلمه،وغالباً ما يفشل فى جعل العملية التعليمية ذات مغزى فى نظر المتعلمين.

ودراسة حنان مدبولى (١٩٩٤) التى أكدت فعالية المعرفة المسبقة للأهداف السلوكية على تحصيل طلاب الصف الثانى الإعدادى فى مادة اللغة العربية (النصوص الأدبية)

٢- التقويم القبلى *Pre Assessment*

والتقويم القبلى أو التشخيصى يطبق على التلاميذ فى بداية التعلم، لتحديد نقطة البداية فى ضوء معلومات وتحصيل التلميذ السابقة فيما يرتبط بالموضوع.

٣- التدريس *Instruction*

وفى هذه المرحلة يقوم المعلم بالتدريس الأولى لجميع التلاميذ فى إطار جمعى وعلى المعلم فى هذه المرحلة أن يختار الطريقة المناسبة للتلاميذ وتتماشى ورغبتهم.

٤- التقويم البنائى *Formative Assessment*

ويتم تقديم هذا النوع من التقو م على فترات منتظمة خلال دراسة برنامج معين، بعد الانتهاء من كل درس، أو موضوع ويكون عن طريق اختبارات تقيس مدى اكتساب التلميذ وتحصيلهم لهذه الجزئية،ويجب الاهتمام بإجابات المتعلمين وتحليلها للكشف عن مواطن القوة والضعف للتغلب على نقاط الضعف.

٥- وصف العلاج المناسب:

وفى هذه الخطوة يتم تقديم العلاج المناسب للتلاميذ غير المتقنين لأهداف أو نقاط معينة فى البرنامج، بناء على نتائج التقويم البنائى وقد يكون هذا العلاج بإعادة دراسة ما سبق دراسته، أو دراسته بطريقة أخرى أو إعطاء خبرات تعليمية أخرى تيسر وتمهد لتحصيل النقاط المستهدفة.

٦- التقويم النهائى *Summative Evaluation*

ويقدم هذا النوع فى نهاية البرنامج للكشف عن مدى إتقان كل تلميذ للبرنامج التعليمى،ويهدف هذا التقويم إلى إثارة روح المنافسة فى نفوس التلاميذ لتحسين تحصيلهم والوصول إلى تقدير متقن أو متمكن (نادية عبد العظيم، ١٩٩٥: ١٤٣- ١٤٨؛ حازم راشد، ٢٠٠٠: ٢٥١-١٥٢).

- دراسات تناولت استراتيجية التعلم للتمكن:

تعددت الدراسات التى استخدمت استراتيجية التعلم للتمكن من المقررات الدراسية المختلفة منها دراسة محمد صقر (١٩٩٠) فى العلوم، ومصطفى طنطاوى (١٩٩٤) فى مادة التجويد ودراسة آمال النجار (١٩٩٤) فى الرياضيات،ودراسة حسن رياض (١٩٩٢) فى تعلم المفاهيم العلمية، ودراسة فاطمة إبراهيم (١٩٩١) فى دراسة الأحياء، ودراسة مرفت أمين (١٩٩٩) فى الرياضيات فى المرحلة الابتدائية، ودراسة ليلى مزيد (٢٠٠٢) فى الاقتصاد المنزلى، أما فى اللغة فهناك دراسة حازم راشد (٢٠٠٠) فى التعبير الكتابى ودراسة مصطفى سالم وسعيد لافى (١٩٩٩) فى النحو للمرحلة الإعدادية.

٢- التعليم المبرمج والتعليم بمساعدة الحاسب الآلي:

Assisted Instruction – Programmed & Computer

هذان النوعان من التعليم *Pi* و *CAi* صيغتان من صيغ التعليم الذاتي، ففيهما تقسم المواد التي يتم تعلمها إلى أجزاء صغيرة يسهل تعلمها،وحين يتم التلاميذ جزءا على نحو صحيح ينتقلون إلى الجزء التالي، وإذا لم يستطع تلميذ معين أو لم يفهم جزءاً معيناً فإنه يعاد توجيهه ليحاول دراسته مرة أخرى أو يزود بمعلومات إضافية تيسر الفهم (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٢٨٨).

لقد ظهر الاتجاه نحو استخدام الحاسب الآلي في التدريس مع بداية الستينات في التعليم الجامعي،وبعد إدخال التعديلات على أجهزة الحاسوب وانتشار تصنيعها وقلة تكاليفها انتشر الحاسوب انتشاراً واسعاً في جميع مجالات الحياة وعم مؤسساتنا التعليمية ومدارسنا بجميع مراحلها.

ومع تغلغل الحاسوب بسرعة كبيرة في قطاعات التعليم المختلفة سواء في الجامعات أو المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية فقد عملت وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية على نشر الحاسوب وبدأت بعمل مشروع قومي لإدخال الحاسوب في التعليم قبل الجامعي بهدف (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩١: ٦٧):

- إزالة حاجز الرهبة بين التلاميذ والحاسب الآلي.
- إعداد التلاميذ للمستقبل عن طريق بث الوعي التكنولوجي وتسليحهم بالمهارات الفنية.
- تنمية مواهب الابتكار لدى التلاميذ.
- تنمية طرق التفكير وقدرات البحث والدقة عند التلاميذ وتدريبهم على العمل الجماعي.
- تنمية القدرة على التعلم الذاتي.
- تخريج طلاب يتمتعون بالمهارة في استعمال تكنولوجيا المعلومات، أي خلق وعي متكامل بدور البيانات والمعلومات ووسائل معالجتها واسترجاعها.

- استخدام الحاسب الإلكترون كوسيلة تعليمية مما يؤدى إلى تطوير دور المعلم ليكون أكثر فاعلية بتغير الطرق التقليدية فى التدريس.

مجالات الاستخدام التربوى للحاسوب:

وقد تعددت استخدامات الحاسوب فى التعليم واهتم التربويون بتصنيف مجالات استخدامه فى التعليم، فهناك من قسمها إلى خمسة أقسام وهى (فتح الباب سيد، ١٩٩٥: ٨٣، ٨٤):

١- التعلم عن الحاسوب: فنعرف ما هو، وما الوظائف التى يستطيع أداءها وكيف يؤديها (الثقافة الحاسوبية).

٢- التعلم عن الحاسوب: حيث يقودنا الحاسوب فى عملية التعلم ويقدم لنا مادة التعلم وموضوعه.

٣- التعلم بالحاسوب، فنعرف كيف نستخدمه فى التعلم.

٤- كيف نفكر باستخدام الحاسوب، فنستخدمه فى حل المشكلات وفرض الفروض والتحقق من صحة الفروض.

٥- كيف ندير التعلم باستخدام الحاسوب، فننظم عملية التعلم ونستخدمه فى اختبار الطلاب وحفظ سجلات تقدمهم فى التعلم.

وأشار زاهر أحمد إلى أنه يوجد نوعان من الحاسب الآلى يستخدمان فى مجال التعليم (زاهر أحمد، ١٩٩٧: ٤٢١):

- النوع الأول عبارة عن حاسوب يساعد فى التعلم ***Computer -Assisted Instruction (CAT)*** وفيه يتفاعل المتعلم مع الجهاز بصورة مباشرة حيث يقوم بتخزين المعلومات والتحكم فى ترتيبها.

- النوع الآخر عبارة عن حاسوب يدير عملية التعلم ***Computer -Managed Instruction*** وفيه يساعد الجهاز المعلم فى إدارة العملية التعليمية، حيث إن المتعلم لا يتعامل بصورة مباشرة مع الجهاز ولا يستطيع تخزين وحفظ مادة تعليمية به.

مزايا الحاسوب:

للحاسوب العديد من المزايا التى تميزه عن غيره من الأجهزة، وهذه المميزات هى:

١- السرعة الفائقة فى جمع وتشغيل البيانات.

٢- العمل المستمر بأعلى كفاءة.

٣- القدرة التخزينية الهائلة.

٤- الاقتصاد، السرعة، الدقة.

٥- المصداقية أو الموثوقية.

وإذا كانت هذه مميزات تميز الحاسب الآلى كجهاز يستخدم فى العديد من المجالات فإن هناك من المميزات الخاصة به كوسيط تعليمى يسهم بنصيب كبير فى تفعيل العملية التعليمية، فكما يقول رزق عبد النبى إن استخدام الحاسوب فى عملية التدريس يوفر بيئة تعليمية ذات نظام اتصالى ذى اتجاهين بمعنى أنه عندما يستجيب التلميذ فإن الحاسوب يقدم استجابة التلميذ، ثم يمده بمعلومات محددة تتعلق باستجاباته، كما يتميز بإمداد المتعلم بالتغذية الراجعة الفورية، ويقصد بها ليس فقط فى تدعيم استجاباته الصحيحة ولكن أيضاً معالجة أخطائه وتصحيحها (رزق عبد النبى، ١٩٩٠: ٣٣٨).

وقد حصر بعض الباحثين مزايا استخدام الحاسوب فى العملية التعليمية بصورة أخرى فيما يلى:

١- يقوم الحاسوب بجذب انتباه المتعلم وتشويقه.

٢- السماح للطلاب بتكرار الشرح لأكثر من مرة بدون خوف أو خجل.

٣- توفير وقت وجهد المعلم والمتعلم.

٤- يقدم التغذية الراجعة الفورية.

٥- يأنس المتعلم الجهاز فلا يخشى العقاب إذا أخطأ فى إجابته كما يخشاه من المعلم.

٦- التعامل مع كل طالب على أساس فردى وهو ما يصعب تحقيقه فى التدريس العادى.

٧- تهيئة الظروف الملائمة للتعلم السريع المفيد.

٨- يساعد على بقاء أثر التعلم بصورة افضل.

٩- يقلل من عناصر التشتت لدى المتعلم لأن الجهاز جاذب له.

١٠- يغرس روح المنافسة فى نفوس التلاميذ.

١١- يساعد على تحقيق الأهداف التربوية بشكل أسهل وأفضل

١٢- تنمية اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو المواد التى يرونها صعبة ومعقدة مثل الرياضيات واللغات.

١٣- يساعد على نقل عملية التعليم والتعلم إلى المنزل لاستمرار اكتساب المهارات.

١٤- إنشاء بيئة تعليمية نشطة وتفاعلية بين الآلة والإنسان (إبراهيم القار، ١٩٩٨: ٥٩؛ عبد الله العمرى، ٢٠٠١: ١٧٥).

ويرى بعض الباحثين أن استخدام الحاسوب يسمح بالاستفادة من عدة وسائل تعليمية *Multi - Media Instruction* إذ يمكن عرض الأفلام التعليمية والشرائح وتقديم التوجيهات بواسطة التسجيل الصوتى، وفى كل هذه الحالات يمكن أن يقوم التلميذ بتسجيل استجابته بواسطة قلم ضوئى فى المكان المحدد للإجابة الصحيحة ثم إصدار الأمر المناسب إما بأن الإجابة صحيحة فينقل البرنامج إلى الخطوة التالية أو الإجابة خطأ فيقوم آلياً بتقديم التدريبات اللازمة لتوضيح المشكلة، وهكذا (رزق عبد النبى، ١٩٩٠: ٣٣٩).

وترى الباحثة بالإضافة إلى كل ما سبق أن استخدام الحاسوب فى تدريس القواعد يمكن أن يحقق مزايا أخرى ترتبط بطبيعة القواعد كمادة دراسية وهى:

- أنه يسهم فى تبسيط القاعدة النحوية من خلال تجزئتها والتعامل مع كل جزء للقاعدة على حدة ليسهل تعلمها.
- أنه يتيح الفرصة للتدريب على عدد كبير من الأمثلة بصورة سهلة غير محسوبة من قبل الطالب.

- يمكن أن يسهم فى تقديم بعض الدروس بطرق متنوعة كالألعاب أو التمثيل.
- يسهل مراجعة بعض النقاط الصعبة فى درس ما، أو إعادتها عدة مرات.
- يعتمد على التغذية الراجعة والتى يؤكد واتانا ***Watana*** (٢٠٠٠) على دورها للتحسن النحو الذى يظهر فى كتابات الطلاب.

دراسات تناولت استخدام الحاسوب:

هناك العديد من الدراسات التى استخدمت الحاسوب فى تدريس المقررات المختلفة، ومن هذه الدراسات فى العلوم دراسة أمانى حسنين (١٩٩٤)،ودراسة سعد حسين (١٩٩٥)،ودراسة رزق عبد النبى (١٩٩٠).

وفى مقررات الرياضيات كانت دراسة أسامة الجندى (١٩٩١) ودراسة محمود بدر (١٩٩٢)، ودراسة محمد المشد (١٩٩٢)، ودراسة فايز محمد (١٩٩٤)،ودراسة أحمد صادق (١٩٩٨)، وفى الدراسات الاجتماعية دراسة فوزى الشربينى (١٩٩٦)، وفى العلوم التجارية دراسة حنان إسماعيل (٢٠٠٠).

أما بالنسبة للغة فكانت دراسة حسنى السيد (١٩٩٢) فى النحو، ودراسة سامية البسيونى (١٩٩٤) لدراسة قواعد اللغة العربية،ودراسة مختار عبد الخالق (٢٠٠١) فى دراسة النصوص الأدبية.

ولم يقف استخدام الحاسوب عند كونه وسيطاً تعليمياً وأداة لتقديم دروس معينة بعد إعدادها وبرمجتها بواسطة متخصصين، بل تعدى ذلك إلى شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) والتى لم يفت التربويون والباحثون استغلالها لصالح العملية التعليمية، وذلك من خلال الإفادة منها فى مجال التعليم.

ولعل من أهم المميزات التى شجعت التربويين على استخدام هذه الشبكة فى التعليم ما يلى (عبد القادر الفنتوخ، عبد العزيز السلطان، ١٤٢٠هـ):

١- الفرص الهائلة فى مصادر المعلومات:

ومن أمثلة هذه المصادر: الكتب الإلكترونية ***Electronic Books***، الدوريات ***Periodicals***، قواعد البيانات***Data Bases***،الموسوعات ***Encyclopedias***، المواقع التعليمية ***Educational Sites***.

٢- الاتصال غير المباشر (غير المتزامن):

حيث يتمكن الأشخاص من الاتصال فيما بينهم دون اشتراط حضورهم في نفس الوقت باستخدام:

- البريد الإلكتروني *F-mail* حيث تكون الرسالة والرد كتابياً.
- البريد الصوتي *Voice- Mail* حيث تكون الرسالة والرد صوتياً.

٣- الاتصال المباشر (المتزامن)

وعن طريقه يتم التخاطب في اللحظة نفسها بواسطة:

- التخاطب الكتابي (*Relay- Chat*) حيث يكتب الشخص ما يريد قوله بواسطة لوحة المفاتيح والشخص المقابل يرى ما يكتب في اللحظة نفسها، فيرد عليه بالطريقة نفسها مباشرة بعد انتهاء الأول من كتابة ما يريد.
- التخاطب الصوتي (*Voice Conferencing*) حيث يتم التخاطب صوتياً في اللحظة نفسها هاتفياً عن طريق الانترنيت.
- التخاطب بالصوت والصورة (المؤتمرات المرئية) *Video Conferencing* حيث يتم التخاطب الحي على الهواء بالصوت والصورة.

مزايا استخدام شبكة المعلومات الدولية في التعليم:

يرى جمال الشرهان أن استخدام الشبكة في التعليم يحقق العديد من المميزات والإيجابيات منها (جمال الشرهان، ١٩٩٩: ٢١٧،٢١٦):

١- تبادل الرسائل البريدية الإلكترونية (*E-Mail*) بين الأفراد والطلاب بطريقة سريعة بين جميع دول العالم، وبالتالي تسمح بأن تتم المشاركة في الأعمال التعليمية والواجبات والدروس وغيرها من أنشطة بين الطلاب والمعلمين في المدارس المحيطة

٢- تسمح الشبكة بنقل الملفات التي تشتمل على نصوص وبرامج وصور وأصوات بين الطلاب في المراحل التعليمية المتعددة.

٣- توفر للمتعلمين معلومات متعددة حديثة بطريقة تضاهي فيها وسائل الاتصال الأخرى من خلال الحصول على معلومات دقيقة وشاملة عن البحوث التربوية.

٤- تخلق روح الحماس والدافعية والشوق للتعلم، فى تعامل الطلاب بعضهم مع بعض، أو مع معلميهم، كما تلق روح التعاون والعمل الجماعي.

٥- تعتبر الشبكة مصدراً قوياً لتنمية الإبداع العلمى لدى الطلاب.

٦- توفر الشبكة آلية سهلة للطلاب والمعلمين فى نشر أعمالهم، والوصول إلى آراء الآخرين بتلك الأعمال التى نشروها.

٧- تهيئ الشبكة فرصة نشر الإعلانات التعليمية وعقد الدورات التدريبية وعقد ندوات متخصصة بين المعلمين أو الطلاب.

٨- تهيئ الشبكة خدمة وضع المحاضرات للطلاب من خلال تحديد إحدى المواقع التعليمية، بما يهيئ الفرصة للطلاب للاستفادة من تلك الخدمات بمراجعة المادة الدراسية والإجابة عن الاستفسارات التى يطرحها المعلم.

ويرى كوانج *Kuang* (٢٠٠٠) أن الشبكة كأداة تعليمية تحقق أربعة وظائف هى:

١- البحث: فالشبكة تستخدم كمكتبة كبيرة يمكن استعادة المعلومات منها.

٢- النشر: وهذا لا يقف استخدام الشبكة عند الاسترداد بل نشر المعلومات وتخزين المعلومات على صفحات الشبكة.

٣- التحاور: وهنا يقصد بها التحدث عبر الشبكة سواء كتابياً برسائل البريد الإلكترونى أو شفهياً من خلال محادثات تليفون الشبكة.

٤- التعاون والتعلم: وذلك من خلال الارتباط مع آخرين مهما فصلت المسافات فيتم التعاون ويتبادل مستخدمو الشبكة من الطلاب ما تعلموه.

وقد انتهى فوكس *Fox* (١٩٩٨) إلى أن الشبكة تحقق العديد من الأهداف:

- تحسن المستوى لمهارات الكتابة.
- تحقق وعى أفضل للعالم المحيط.
- تحقق اتصالاً نشطاً.
- توفر الممارسة مما يساعد على الإتقان والتحسن.
- يحقق العلم بالثقافات الأخرى وطرق التفكير.

ويعد البريد الإلكترونى وسيلة جديدة نسبياً للاتصال، فوسائل البريد الإلكترونى يمكن أن ترسل عبر أنواع الشبكات المختلفة محلياً وعالمياً،وقد أصبحت برامج البريد الإلكترونى متاحة بسهولة للطلاب من خلال المعامل وهي تحقق كما يرى رون بيليسل ***Ron Belisle*** (١٩٩٦) العديد من الفوائد:

- أنها تمكن المعلم من التفاعل مع طالب واحد أو مجموعة من الطلاب مهمـا فصـلهم الزمان أو المكان.
- قدرة المعلم على متابعة الطلاب فى مراحل كتابتهم المختلفة.
- القدرة على حفظ رسائل وواجبات الطلاب بطريقة منظمة وموفرة للـدواليب والمكاتب فى الفصل أو البيت.
- سهولة استعادة المعلم لكتابات طلابه وتتبع تقدمهم بسـرعة وتصـنيف هـذه الكتابات.
- ما اعتبر فى الماضى نزوة أصبح الآن أداة اتصال هامة وسريعة فقد حلت محـل الصورة والورق واتصال الفاكس.
- يقلل من استهلاك الورق والحبر.
- يمكن أن يرسل المعلم الواجبات والإعلانات إلكترونياً إلى المجموعة بما يوفر وقت الفصل، وأن يذكرهم بتكليفات معينة من خلال رسالة واحدة لمجموعة كبيرة من الطلاب.

ولاشك أن التبادل الإلكترونى للمعلومات بين التلاميذ يجعلهم يحققون ذواتهم، ويزيد وعى وتفاهم المشتركين وتطور المهارة اللغوية لديهم.

ويضيف رون بيليسل ***Ron Belisle*** أن استخدام البريد الإلكـترونى فرصـة للتعاون والعمل مع الزملاء الآخرين، كما أنه يساعد المتعلمين على الإبداع والتحليل وزيادة وعيهم الاجتماعى ولابد أن تؤخذ فى الاعتبار الناحية النفسـية ومـا يجـده الطالب من استثارة وتحرر من الأدوات الكتابية التقليدية.

استخدام الشبكة فى تعليم اللغة:

لقد برز استخدام شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) فى مجال تعليم اللغة بشكل ظاهر، لأنه يساعد على تحسن مهارات الكتابة بصورة كبيرة، وهو يوجه التلاميذ إلى كتابة أنواع مختلفة من الكتابات الإبداعية والتلاميذ يستمتعون باستخدام الصور، والخلفيات لإيضاح القصص، بالإضافة لتضمنه العديد من صور الكتابة مثل بطاقات عيد الميلاد، بطاقات التهنئة، الصحف الإخبارية والقصائد.

وفى الواقع أن بإمكان التلميذ أن يحصل على كم كبير من المعلومات عبر الشبكة وليس جميعها بنفس الدرجة من الأهمية والتأثير ولذا ينبغى أن يتمكن التلميذ من تحليل وتقييم كل ما يتوصل إليه من معلومات وانتقاء المهم منها (***Abedul Rahman, 2000***).

ويرى فوكس ***Fox*** أن استخدام الشبكة قد استأثر باهتمام عدد كبير من الطلاب وذلك لأسباب:

- أن الطلاب يرون أن فى شبكة المعلومات مسايرة للموضة، فهم يريدون أن يكونوا جزءاً من هذه الموضة.
- أنهم يرون فى شبكة المعلومات فائدة عملية لإكسابهم مهارات المعرفة التى ستفيدهم فى حياتهم العملية.
- أنه يحقق لهم المتعة والسعادة لازدياد وعيهم باتصال العالم من خلال هذه التكنولوجيا.

واستخدام الشبكة يساعد الطلاب فى تنمية مهاراتهم اللغوية، لأنه يساعدهم فى التعرف على خبرات لغوية حياتية وعملية بما يخدم حاجات المتعلمين، ويحفزهم على استخدامها وهذا ما يسمى (وظيفة اللغة) ولاشك أن الكتابة عبر الشبكة تراعى المعجم اللغوى النحوى بدرجة أكبر من مراعاتها فى الاتصال الشفهى، وهذا ما يساعد على إكساب الطلاب لغة أفضل من المنطوقة، وهذا ما يجعل للشبكة أثراً إيجابياً فى

فاعليته وأثره فى مهارات القراءة والكتابة، فهناك من الوقت المتاح للـــرد للإرســـال بالبريد الإلكترونى ما يمكن المتعلم من مناقشة آرائه وتصحيحها بما يجعلها أكثر إبداعاً.

وهناك بعض المقترحات التى يمكن أن ترقى باستعمال الشبكة فى تعليم اللغة عامة والقواعد خاصة:

١- التأكيد على مساعدة الطلاب على تحصيل المهارات الأساسية للحاسوب، والتى تساعدهم على استخدام الشبكة بما لا يحبط الطلاب فى بداية استعمالهم للشبكة بتعقيد الحاسوب واستخدام الشبكة فى وقت واحد.

٢- طباعة ما يكتب بالبريد الإلكترونى مما يسهل عليه التصويب على الــورق ممــا يساعد على تحسين الكتابة وإدراك مواضع الأخطاء خاصة النحوية ممــا يثبــت الصواب (*Gerold Fox, 1998*).

ويرى مارك ***Mark*** (١٩٩٧) إن المعلمين يستخدمون الشبكة فى قاعة دروس اللغة منذ أكثر من عشرة سنوات وأن هذا النوع من الاستعمال للشــبكة يرغــب الطلاب فى تعلم اللغة، فالحديث الإلكترونى يميل أن يكون بشكل معجمـــى وأكثــر تعقيداً من الحديث الشفهى، وأنه يخلق الفرصة لتعلم القراءة، ويزيد من حافز الطلاب للدراسة، كما أن ذلك يساعد الطلاب على تعلم مهارات الحاسوب التى تعد ضرورة للمستقبل.

ويقدم جوسو ***Josu*** (١٩٩٩) بعض توصيات للمعلمين الـــذين يســـتخدمون الشبكة بمراعاة:

١- تحديد الأهداف بعناية.

٢- كيفية إحداث التكامل بين الطلاب.

٣- أن التعليم بالشبكة معقد، فلا تكن طموحاً، ابدأ بالأبسط.

٤- العمل فى مجموعات.

٥- مراعاة اهتمامات الطلاب.

وقد لوحظ تأثير التكنولوجيا على تعلم اللغات، فقد حاول المعلمون استخدام تكنولوجيا المعلومات لتطوير المهارات اللغوية لدى تلاميذهم وقد كان هذا من خلال مشروع شاركت فيه المدارس الابتدائية بين سنغافورة وبرمينجهام، وكان لمدة شهرين، وكشف هذا المشروع عن سعادة الأطفال ومحاولاتهم لكشف المزيد عن العالم المحيط، كما أظهر الأطفال تحمساً واستمتاعاً بالبريد الإلكترونى، ومن خلال هذه الرسائل اهتم الأطفال بتبادل بعض المعلومات الأساسية، كالسن والصفات الشخصية، والهوايات، كما أظهر التلاميذ انشغالاً بشكل الرسالة ومعناها، كما اهتموا بالهجاء والنحو، فقد اهتموا بعرض رسائلهم على معلميهم لفحص الرسائل هجائياً ونحوياً قبل إرسالها، ومن هنا أتيحت الفرصة أمام المعلمين للاهتمام بتقنيات الكتابة من ناحية النحو والهجاء والترقيم،وبذلك بدت الحاجة الملحة من قبل التلاميذ لأن تكون كتاباقم صحيحة نحوياً وبذلك فالصحة النحوية تعد شرطاً لإتمام نشاط البريد الإلكتروني (*Caroline Lin, 2000*).

ومما سبق نلحظ مدى إمكانية الإفادة من الشبكة العالمية فى أمور عدة تأتى اللغة المكتوبة على رأسها لأنها وسيلة التواصل من خلال هذه الشبكات مما يجعل المشارك فى هذا العمل يحاول أن تكون كتاباته بصورة مفضلة تعكس قدراته اللغوية ولذا فهو يبذل جهداً لتأتى هذه الكتابات فى صحة لغوية تامة.

ومن خلال الشبكة تكون دراسة اللغة دراسة حية، بخلاف دراستها من خلال الكتب والتمارين المطروحة حول قواعد اللغة التى يتعلمها التلاميذ، فمن المعلوم أن القيام بزيارة إلى البلد الذى يريد التلميذ تعلم لغته قد يكلف مبالغ طائلة لا تسمح بها إمكانات التلميذ المادية، ولكن عبر الشبكة يصبح من السهل على التلميذ أن يصل إلى أناس يتحدثون اللغة التى يرغب فى تعلمها من خلال زيارة عدد من المواقع (عبد الله المغلق، ٢٠٠٠: ١٨١).

ولكن يبقى أن ندرك وجود صعوبات تعترض استخدام الشبكة فى التعليم بالعالم العربى وهى:

١- أن معظم المواقع التعليمية المتوفرة على شبكة المعلومات منشورة باللغة الإنجليزية مما يحد بعض الشئ من استفادة البلدان العربية مما ينشر على هذه المواقع.

٢- التكلفة العالية المرتبطة بتوفير البنية الأساسية لتقنية الاتصال وأدوات تقنية المعلومات.

٣- نظراً للتغيرات السريعة والمتتابعة فى مجال الشبكات العالمية، فإنه يصعب على المدارس والمؤسسات التعليمية العربية مجاراة هذه التغيرات واللحاق بها.

٤- تتطلب عملية دمج الشبكة العالمية مع محتوى المواد الدراسية إلى وقت كثير، سواء بالنسبة لمعرفة المعلمين بأجهزة الحاسب وبرامجه وكيفية استخدامها، ونظراً لكثرة المواد الدراسية فإن ذلك مما يزيد الأمر تعقيداً.

٥- عدم توفر الخبرة الكافية لدى المعلمين العرب فى مجال دمج الشبكة العالمية مع محتوى المواد الدراسية (عبد الله الهدلق، ٢٠٠٠: ١٨٤).

دراسات تناولت الاستخدام التربوى للشبكة فى التعليم:

وأمام هذه الصعوبات نبعت الحاجة إلى دراسات تحاول الكشف عن أثر استخدام الشبكة على الطلاب أو المعلمين، وتحاول كذلك اقتراح بعض البرامج أو المقررات (المقررات الإلكترونية) لمقارنتها بالبرامج التعليمية، قد اهتمت بعض الدراسات كدراسة محمود بدر (٢٠٠١) بالتعرف على أثر استخدام الشبكة (الإنترنت) فى تدريس وحدة الإحصاء لطلاب الصف الأول الثانوى، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية استخدام الشبكة، ودراسة سعد عبد الكريم(١٩٩٩) التى حاولت الكشف عن أثر استخدام الشبكة على تنمية مهارات الاتصال العلمى الإلكترونى لدى معلمى العلوم والرياضيات، أما دراسة ريما الجرف (٢٠٠١) فقد اهتمت بتعريف الأساتذة العاملين فى حقل التعليم بالمقرر الإلكترونى ومكوناته والبرامج التى تستخدم فى تصميمه، وكيفية استخدام المقرر الإلكترونى وأهمية استخداماته وإيجابياته وسلبياته.

وهناك العديد من المواقع التعليمية على الشبكة العالمية،وقد عرض عبد الله الفهد (٢٠٠١) بعض هذه المواقع ومنها ما اهتم بتعليم علوم اللغة العربية ومهارات الإعراب والصرف وعلوم قواعد النحو العربي،كما عرض للشعر العربي الأدب وهو:

http:/www. Angelfire.com/nt/ anisfan/.index html/

٣- التعليم التعاوني: *Co- Operative Learning*

تعد زيادة كثافة التلاميذ داخل الفصول الدراسية في المدارس عامة والمدارس الابتدائية خاصة من أهم الصعوبات التي تواجه المعلم في أثناء عملية التعلم، فالتلاميذ يشعرون بالضيق لعدم الفهم والقدرة على التركيز وكثرة المشاحنات بين بعضهم البعض، والمعلم تواجهه متاعب حول ضبط الفصل وقلة مناقشة التلاميذ أثناء الحصة وعدم قدرته على مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ، ولذا زاد الاهتمام من القائمين على العملية التعليمية نحو استخدام أساليب حديثة في عملية التعلم تزيد من فاعلية التلاميذ، ومن هذه الأساليب الحديثة التعلم التعاوني ***Cooperative Learning***.

- مفهومه وأهميته التدريسية:

والتعليم التعاوني كما تعرفه كوثر كوجك هو نموذج تدريسي يتطلب تفاعل التلاميذ بعضهم مع بعض، وحوارهم حول المادة الدراسية، فيعلم بعضهم بعضاً،وفي أثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية (كوثر كوجك، ١٩٩٢: ٢١).

ويرى جابر عبد الحميد أن التعلم التعاوني يحقق ثلاثة أهداف تعليمية هي التحصيل الأكاديمي، تقبل التنوع، تنمية المهارة الاجتماعية (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٨١).

- التحصيل الأكاديمي:

على الرغم من أن التعلم التعاوني يضم أهدافاً اجتماعية متنوعة إلا أنه يستهدف أيضاً تحسين أداء التلميذ في مهام أكاديمية هامة، فيمكن أن يفيد التعلم التعاوني

التلاميذ ذوى التحصيل المنخفض،وكذلك التلاميذ ذوى التحصيل المرتفع الذين يعملون معاً فى المهام الأكاديمية حيث يقوم ذوو التحصيل العالى بتعليم ***Tutor*** ذوى التحصيل المنخفض، وهكذا تتوفر مساعدة خاصة من شخص يشاركهم فى اهتماماتهم وميولهم، ويكتسب ذوو التحصيل العالى فى هذه العملية تقدماً أكاديمياً،وذلك لأن العمل كمدرس خصوصى يتطلب التفكير بعمق أكبر فى علاقة الأفكار بعضها ببعض فى موضوع معين.

تقبل التنوع:

فهناك تأثير ثان لنموذج التعليم التعاونى وهو التقبل الأشمل والأعرض لأناس يختلفون فى الثقافة والطبقة الاجتماعية والقدرة، أو عدم القدرة والعنصر، فالتعلم التعاونى يتيح الفرص للتلاميذ ذوى الخلفيات المتباينة، والظروف المختلفة، أن يعملوا معتمدين بعضهم على البعض الآخر فى مهام مشتركة، ومن خلال استخدام بنيات المكافأة التعاونية يتعلمون تقدير الواحد للآخر.

تنمية المهارة الاجتماعية :

وثمة هدف ثالث للتعلم التعاونى وهو أن يتعلم التلاميذ مهارات التعاون والتضافر، وهذه مهارات مهمة على المرء أن يكتسبها فى مجتمع يتم فيه القيام بأعمال الكبار أو الراشدين فى منظمات أو مجتمعات محلية، يعتمد بعضها على بعض وتتفاوت وتتنوع ثقافتها، وقد استهدفتها العديد من الدراسات كدراسة باريت ***Barrett*** (٢٠٠٠) التى استهدفت التعرف على أثر أسلوبين للتعليم التعاونى على التربية البدنية والسلوك الاجتماعى، ومع ذلك فإن كثيراً من الشباب والراشدين تنقصهم المهارات الاجتماعية الفعلية، والدليل على ذلك أنه كثيراً ما تؤدى الخلافات الصغيرة بين الأفراد إلى أعمال عنف، وإلى التعبير عن سخطهم وعدم رضاهم حين يطلب منهم العمل فى مواقف تعاونية.

وبذلك فإنه يمكن القول إن التعليم التعاونى يساعد الطلاب على:

١- أن يتعلم بعضهم من بعض.

٢- أن تقل مخاوفهم التعليمية.

٣- أن يتشجعوا على طرح الأسئلة.

شروط الموقف التعاوني:

يجب أن يتوفر في الموقف التعاوني عدة شروط هي:

١- الاعتماد الإيجابي المتبادل:

"نحن بدلاً من أنا" وهذا يعنى أن التلميذ مرتبط بزملائه فلا يهتم بتعلمه فقط بل يهتم بتعليم باقى أفراد المجموعة.

٢- المحاسبة الفردية:

فكل فرد فى المجموعة عليه مسئولية محددة ولابد أن يؤدى هذه المهمة، فذلك من شأنه إحداث تناسق وتنسيق فى جهود أفراد المجموعة على أنهم جميعاً شركاء فى تحقيق الهدف الجماعي.

٣- التفاعل الارتقائي المباشر:

وهنا يجب على المعلم أن يوفر أكثر المواقف مناسبة لكى يتم الحوار والمناقشة وتبادل الأفكار والمعلومات بين أعضاء المجموعة، وعليه أن يشجعهم ويساعدهم فى مدح بعضهم البعض على ما يقدمون، حيث تحدث التفاعلات الشخصية.

٤- مهارات العمل الاجتماعي:

فهناك مهارات للعمل الاجتماعي يجب أن يتدرب عليها التلاميذ، للاستفادة إلى أقصى حد ممكن من مهارات كل فرد فى المجموعة،فكل فرد من المجموعة لديه قدر من المهارات الاجتماعية والتى يحرص المعلم على استثمارها وإكسابها لباقى التلاميذ.

٥- عمليات المجموعة:

فكل مجموعة بعد الانتهاء من عملها فى حاجة إلى وصف سلوك أفرادها، وتحديد تعديلات معينة يمكن أن تضيفها بغرض الحصول على أفضل نتائج فى المرات القادمة،وكذلك المعلم فى حاجة للتعرف على تفاعل أفراد كل مجموعة وتحديد السلبيات لأفراد كل مجموعة.

- دراسات حول التعليم التعاوني:

وقد اهتمت العديد من الدراسات التربوية بأسلوب التعليم التعاوني، فأجريت العديد من الدراسات للتعرف على أثر استخدامه في العديد من المقررات الدراسية، ففي العلوم كانت دراسة عبد الرحمن السعدني (١٩٩٣) للتعرف على فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي في العلوم ودوافعهم للإنجاز، ودراسة خليل إبراهيم (١٩٩٥)، وفي الرياضيات كانت دراسة: مديحة حسن (١٩٩٣) للكشف عن أثر أسلوب التعليم التعاوني على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في الرياضيات وكذلك دراسة محبات أبو عميرة (١٩٩٧).

وفي الدراسات الاجتماعية دراسة السعيد الجندي (١٩٩٥) في مادة التاريخ لطلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة فهيمة عبد العزيز (١٩٩٧) في مادة الجغرافيا لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ودراسة فتحية حسني (١٩٩٤) لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ودراسة خالد عمران (٢٠٠١). وفي العلوم التجارية دراسة عبد الباقي أبوزيد (٢٠٠١)، وفي التجويد كانت دراسة عبد الله اليحيى ومحمد سالم (٢٠٠٠) لتلاميذ الصف السادس، وفي التلاوة كانت دراسة محمود فرج (٢٠٠١) لتلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية.

استخدام التعلم التعاوني في تعليم اللغة:

فقد اهتم العديد من الدراسات في مجال اللغة العربية بالتعلم التعاوني ومنها دراسة محمد الذيب (١٩٩٢) للكشف عن أثر البناء والتنافس على اتجاهات التلاميذ واحتفاظهم ببعض مفاهيم اللغة العربية، ودراسة محمد المرسي (١٩٩٥) للكشف عن فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لمهارات التعبير الكتابي،ودراسة سالم (١٩٩٨) للكشف عن فعاليته في تنمية مهارات التذوق الأدبي، ودراسة محمد علاء الدين (١٩٩٧) لاستخدام التعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب المعلمين، ودراسة زكريا إسماعيل (١٩٩٩) لاستخدام التعلم التعاوني في تحسين مهارات القراءة للمبتدئين بمدارس التربية الفكرية، ودراسة

أبـو المجد خليل (٢٠٠٠) فى القراءة، ودراسة محمد رجب وعبد الحميد زهرى (١٩٩٨) ودراسة أمانى حلمى (٢٠٠١)، ومحمد مرسى (٢٠٠١) فى القراءة الناقدة، ودراسة سعيد راضى (٢٠٠٠) فى البلاغة، ودراسة ظبية السليطى (٢٠٠١) فى القواعد النحوية.

خامساً: طرق التدريس الخاصة بتدريس المفاهيم واستخدامها فى تدريس القواعد:

هناك العديد من طرق التدريس الخاصة بتدريس المفاهيم كنموذج برونر ***Bruner*** الاستكشافى، هيلدا تابا ***Hilda Taba*** الاستقرائى، ونموذج جانييه ***Gagne*** الاستقرائى ونموذج ميرل تينيسون ***Merrill & Tennyson*** الاستنتاجى وغيرهم ممن اهتموا بالمفاهيم وطرق تدريسها.

ويمكن القول إن النماذج والطرق التى اهتمت بتدريس المفاهيم لا تخرج عن حدود النمط الاستقرائى أو النمط الاستنباطى (الاستنتاجى) ففى النمط الاستقرائى يكون السير من الجزء إلى الكل، أو من الخاص إلى العام، فى حين يحدث العكس فى النمط الاستنباطى حيث يكون السير فيه من الكل إلى الجزء، ويعد من أبرز الطرق التى استخدمت فى تدريس القواعد.

١- الطريقة الاكتشافية: *Discovery Method*

تعد طريقة التعليم بالاكتشاف أكثر الطرق شيوعاً بين الأوساط التعليمية التى تأخذ بالإتجاهات والمضامين التى أفرزتها نظريات علم النفس التعليمى، ومن المداخل الرئيسة لهذه الطريقة الأفكار التى طرحها عالم النفس الأمريكى "جيروم برونر" والعالم روبرت جانييه، وقد تعددت التعريفات التى تناولت التعليم بالاكتشاف.

- مفهوم الطريقة الاكتشافية وأهميتها التدريسية:

فقد عرفها فريد أبو زينة بأنه أسلوب فى التعليم يمكن أن يصف أى موقف تعليمى يمر فيه المتعلم ويكون فيه فاعلاً نشطاً، ويتمكن من إجراء بعض العمليات التى تقوده للوصول إلى مفهوم أو تعميم أو علاقة أو حل مطلوب (فريد أبو زينه، ١٩٩٠: ٧١).

وعرفها أحمد اللقانى وآخران بأنه: أسلوب خاص للتعلم على المستوى المدرسى لا يعطى فيه التلاميذ خبرات التعلم كاملة، بل تهيئ فيه الفرص أمامهم للتعامل مع مواد التعليم المتاحة ومصادرها، والتى تمكنهم من الملاحظة وجمع المعلومات ورصد الحقائق بأنفسهم، وربط النتائج بأسبابها وبقصد التوصل إلى الأدلة ومقارنتها بعضها ببعض وصولاً إلى المفاهيم والتعميمات والمبادئ العامة (أحمد اللقانى وآخران، ١٩٩٠: ١١٦).

ويعرفها على عبد الفتاح بأنها طريقة يشرك فيها المعلم والمتعلم لاكتشاف القاعدة من مجموعة جزئيات منتظمة تبدأ بالأمثلة وتنتهى بالقاعدة من خلال شرح الأمثلة والتدريب عليهاوالملاحظة ثم الاستنتاج وأخيراً التطبيق (على عبد الفتاح، ١٩٩٢: ٢٤).

ويتضح مما سبق أن عملية الاكتشاف تتضمن جوانب ثلاثة أساسية هى:

١-قيام المتعلم بنشاط إيجابى يتمثل فى الملاحظة وجمع المعلومات وربط النتائج بأسبابها

٢- قيام المتعلم بدور التوجيه والإرشاد المتمثل فى تهيئة الفرص التعليمية والمواقف الخبرية المناسبة لتحقيق الهدف.

٣- مفهوم أو قاعدة يراد التوصل إليها من خلال نشاط المتعلم وتوجيه المعلم.

مميزات التعلم بالاكتشاف:

لاستخدام التعلم بالاكتشاف فوائد كثيرة تجعل منه أسلوباً متميزاً ذا طابع خاص يسهم فى تحقيق العديد من أهداف التربية، ومن هذه الفوائد ما يلى (أحمد اللقانى وآخران، ١٩٩٠: ١١٨- ١٢١؛ فريد أبو زينة، ١٩٩٠: ٧٣- ٧٥؛ وليم عبيد وآخران، ١٩٨٩: ١٠٦).

- جعل المتعلم مركزاً للعملية التعليمية.
- جعل التعليم ذى معنى.
- الاهتمام بمهارات التفكير وأساليب البحث.
- تأكيد التعلم الذاتى.

وحيث إن المتعلم هنا هو محور العملية التعليمية فإن هذه الطريقة تساعد التلميذ فى تعلم ما يلى (كمال زيتون، ١٩٩٨: ٣٠٣):

- استطلاع واستكشاف الموقف.
- تجاوز المعلومات المعطاة فى الموقف.
- السلوك بطريقة عملية والتفكير بطريقة استقرائية
- تنمية خطة تنظيمية لنشاطه المعرفى.
- تنمية توقع أن التعلم يمكن التحكم فيه ذاتياً.

دراسات تناولت التدريس بالطريقة الاكتشافية:

وقد نالت الطريقة الاكتشافية حظها فى البحوث والدراسات التربوية التى حاولت الاعتماد عليها لتحسين تحصيل التلاميذ فى المراحل المختلفة (ابتدائى – إعدادى – ثانوى) ومن المقررات الدراسية المختلفة، كدراسة كاميليا محمود (١٩٨٨) فى مقرر العلوم للصف السادس الابتدائى،ودراسة محمد شحاته (١٩٨٦) فى الرياضيات لتلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسى، ودراسة مديحة عبد الرحمن (١٩٨٩) فى مقرر الرياضيات لتلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس،ودراسة عبد الرازق همام (١٩٩٢) فى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى،ودراسة زينب خالد (١٩٩٣) فى مقرر الرياضيات لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى، ودراسة فايزة السيد (١٩٩٣) فى مقرر التاريخ لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى، ودراسة محمد إسماعيل (١٩٩٣) فى مقرر الرياضيات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى.

استخدام طريقة الاكتشاف الموجه فى مجال تعليم اللغة:

أما بالنسبة للغة العربية فقد جاءت دراسة على عبد الفتاح (١٩٩٢) لتدريس النحو لطلاب الشهادة الإعدادية الأزهرية والتى انتهت إلى فعالية طريقة الاكتشاف الموجه فى تدريس النحو العربى بالتعليم الأساسى،ودراسة عبد الشافى أبو رحاب (١٩٩٤) التى اهتمت ببيان فعالية بعض الأساليب التدريسية ومنها الاكتشاف الموجه على تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، كما كانت

دراسة هدى مصطفى (١٩٩٦) التى اعتمدت علــى الطريقة الاكتشافية فى تنميــة مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، ودراسة نبيه النشار (١٩٩٧) التى استخدمت طريقة الاكتشاف الموجه فى تنمية بعض المفاهيم البلاغية.

٣- نماذج هيلدا تابا *Hilda Taba* وجانييه *Gagne* وميرل تنيسون *Merrill & Tennyson*

تعد هذه النماذج من النماذج التى صممت أصلاً من أجل تعلم المفهــوم، وأن الطالب هو المحور الرئيسى فى العملية التعليمية، فنموذج ميرل- تنيسون يفسح المجال أمــام الطالب للقيام بعمليات ذهنية لمقارنة خصائص المفهوم المميــزة الموجــودة فى تعريف المفهوم،وبالخصائص المتغيرة والمميزة الموجودة فى الأزواج المتقابلة من الأمثلــة واللا أمثلة، فتزداد الخصائص المميزة فى ذهنه استقراراً أو ثباتاً.

أما فى نموذجى جانييه *Gagne* وهيلدا تابا *Hilda Taba* الاستقرائيين يكون الطالب نشيطاً،ومشاركاً،ومفكراً، فهو الذى يقوم بتحديد المفهوم فى الأمثلة مع بيان السبب وكذلك يختار اللا أمثلة من بين الأمثلة واللا أمثلة التى تعــرض عليــه،ويبرر اختياره، ثم يبين خصائص المفهوم المميزة، إلى أن يضع تعريفاً للمفهوم من خلال مــا توصل إليه من خصائص (أمين الكخن، ١٩٩٢: ٧٢، ٧٣)، وقد اهتمــت بعــض الدراسات بهذه النماذج فى المقررات الدراسية المختلفة كدراسة محمد عبــد الــرحمن (١٩٩٥) فى الرياضيات.

دراسات تناولت تدريس المفاهيم فى مجال تعليم القواعد:

هناك العديد من الدراسات التى اهتمت بقياس فعالية هذه النماذج، خاصــة فى مرحلة التعليم الأساسى (ابتدائى - إعدادى) التى يهتم فيها التربويــون باكســاب التلاميذ المفاهيم الأساسية للمقررات الدراسية، وبخاصة فرع القواعد فهنــاك عــدة دراسات منها:

١- دراسة أحمد صفدى (١٩٨٩) بعنوان: "فعالية استخدام كل من ميرل - تينسون،وجانييه، وهيلدا تابا فى تدريس مفاهيم قواعد اللغة العربيــة للصــف الأول

الإعدادى"، والتى أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف الأول الإعدادى لمفاهيم قواعد اللغة العربية تعزى للنموذج المستخدم لتدريس المفهوم (أمين الكخن، ١٩٩٢: ٧١- ٧٣).

٢- دراسة رزق أبو أصفر (١٩٩٠) بعنوان: "فاعلية تدريس مفاهيم نحوية بحسب نموذج جانييه، ونموذج ميرل وتنيسون فى تحصيل طلاب الصف الأول الإعدادى"، وقد هدفت إلى المقارنة بين فاعلية نموذج جانييه ونموذج ميرل وتنيسون وطريقة الشرح التقليدية فى تحصيل الطلاب لمفاهيم النحو، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى تحصيل المفاهيم النحوية تعزى إلى الطريقة التعليمية المستخدمة، وقد فسر الباحث هذه النتيجة بأن كلاً من نموذج جانييه، ونموذج ميرل وتنيسون قد صمما أصلاً من أجل تعلم المفهوم، أما طريقة الشرح التقليدية فتركز على حفظ الحقائق والمعلومات التى سرعان ما تنسى،ومن ثم لا تصلح لتعليم المفهوم،وأن النموذجين جديدان وغير مألوفين لدى الطلاب، لذلك عملا على شد انتباه الطلاب،وأن عرض الأمثلة واللا أمثلة ساعد على تركيز انتباه الطلاب على جوانب مختلفة مما ساعد على تعلم التمييز والقدرة على التصنيف (أمين الكخن، ١٩٩٢: ٧٥ -٧٧).

٣- دراسة محمد عيسى سالم (١٩٩٠) وعنوانها: "أثر نموذج جانيه كطريقة تدريس فى اكتساب المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها وانتقالها"، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة "٠,٠٥" فى اكتساب المفاهيم النحوية،والاحتفاظ بها وانتقال أثر التعلم لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعنى تفوق أسلوب جانيه على الأسلوب التقليدى،ويعزى سبب هذا التفوق إلى أسلوب الاكتشاف الموجه المتضمن فى أسلوب جانيه، هذا إلى جانب أن هذا الأسلوب يمازج بين القياس والاستقراء فى الحصة الواحدة، مما يفعل دور كل من المعلم والطالب ويثرى الموقف التعليمى، بالإضافة إلى تنوع خطوات هذا الأسلوب وتعدد نشاطاته وحجم الإثارة والتفاعل فى هذا الأسلوب.

سادساً: طرق تدريسية مستمدة من النظريات المعرفية

لقد حاولت بعض النظريات تفسير ظاهرة التعلم من منظور معرفي، وهو ما أطلق عليه النظريات المعرفية التي حاولت تفسير المعرفة وكيفية التعلم، وقد برز في هذا الاتجاه بعض النظريات كنظرية أوزبل ***Ausubel***، والنظرية البنائية ***Constructivist*** والتي ترجع أصولها إلى جهود جان بياجيه وبرونر وفيجوتسكي، وفيما يلي عرض لهاتين النظريتين وتطبيقاتها في التدريس خاصة اللغة.

١- نظرية أوزبل ***Ausubel***

تمثل نظرية أوزبل واحدة من النظريات المعرفية، وتفسر السلوك بالنظر إلى خبرات الفرد ومعلوماته وانطباعاته واتجاهاته وطريقة معالجته وتجهيزه للمعلومات من حيث تداخلها وإعادة تنظيمها مرة أخرى (فتحي الزيات، ١٩٩٦: ٢٩٣).

وقد قامت نظرية أوزبل على عناصر ستة والمفهوم الأساسي في هذه النظرية هو "التعلم ذو المعنى" الذي يضاد التعلم القائم على الحفظ "الاستظهاري" فالأفراد لكي يتعلموا تعلماً ذا معنى يجب أن يختاروا وأن يربطوا المعرفة الجديدة بالمفاهيم والمقترحات ذات الصلة والتي يعرفونها بالفعل،وعلى العكس قد تكتسب المعرفة في التعلم الصم عن طريق الحفظ اللفظي ببساطة وتندمج بشكل تعسفي في البنية المعرفية للشخص دون أن تتفاعل مع ما هو موجود بالفعل لديه(نوفاك وجووين،١٩٩٥: ٩)

فالمعنى عامل مهم من عوامل التعلم اللغوي، فكلما زاد المعنى وضوحاً زادت سرعة التعلم، فلكي يكون التعلم ذا معنى لابد أن يتم ربطه بالبنية المعرفية السابقة لدى المتعلم، مما يساعد في تكوين بنيات معرفية جديدة تكون أساساً لبنيات معرفية تالية وهذا مما يجعل لها معنى ويقلل من نسبة نسيانها.

والمادة التعليمية لكي تكون ذات معنى ينبغي أن تكون مألوفة لدى المتعلم، ومعنى الألفة هنا أن يوجد ما يشبهها في بنائه المعرفي وعلى العكس فإنه يصعب تعلم فكرة أو مصطلح أو حتى كلمة لا يوجد لها ما يكافئها في بنية المتعلم المعرفية، ومن ثم

تصبح عديمة المعنى بالنسبة للمتعلم، فيضطر إلى حفظها عن ظهر قلب، مما يسهل نسيانها (سركز وخليل، ١٩٩٣: ٨٦).

ويمتاز التعلم ذو المعنى عن التعلم الآلى بمميزات هى(بثينة عمارة،١٩٨٩: ٤١)

١- التعليم ذو المعنى يحتفظ به المخ لمدد طويلة فى أغلب الأحيان.

٢- التعليم ذو المعنى يزيد من كفاءة الفرد فى تعلم المزيد من المعلومات الجديدة المرتبطة بالمفاهيم التى تكون البنية المعرفية للفرد، لأن هذه المفاهيم تكون ذات تشعبات كثيرة وذات أبعاد مختلفة ولها ارتباطات وثيقة بغيرها من المعلومات.

٣- إذا حدث نسيان للتعلم ذى المعنى فإن المفاهيم الأساسية تفقد بعض عناصرها الفرعية لكن تظل هذه المفاهيم محتفظة بالمعانى الجديدة التى اكتسبتها وبذلك تستمر فى أداء دورها المهم فى تسهيل دخول معلومات جديدة ضمن البنية المعرفية للفرد.

٤- أثبتت الدراسات الميدانية أن التعلم الآلى يعوق تعلم أية معلومات جديدة حتى ولو كانت متماثلة مع المعلومات التى تعلمناها آلياً، وفى حالة نسيان التعلم الآلى لا يتبقى أية معلومات جديدة مماثلة،وبذلك فهو لا يساعد فى إعادة تعلم معلومات جديدة إلا إذا كانت هى نفسها المعلومات السابقة، أما فى حالة التعلم ذى المعنى فإن ما يتبقى فى البنية المعرفية يساعد فى إعادة تعلم أية معلومات جديدة مشابهة أو مماثلة للمعلومات السابقة.

ونظراً لاهتمام أوزبل بالبنية المعرفية للمتعلم واهتمامه بعامل الفهم وافتراضه للشكل الهرمى المكون للبنية المعرفية للمتعلم،ولتسهيل هذه العملية يقتضى تصنيف المفاهيم الأقل تجريداً بواسطة المفاهيم الأكثر تجريداً، فقدم أوزبل طرقاً لتقديم المادة التعليمية منها المنظمات المتقدمة، خرائط المفاهيم.

أ- المنظمات المتقدمة: *Advance Organizers*

يعرف أوزبل المنظمات المتقدمة بأنها "عبارة عن منظومات من المعلومات مبنية بطريقة خاصة تتضمن أهم المفاهيم والمبادئ العامة الرئيسة والمجردة، والشاملة

للمحتوى التعليمي المراد تعلمه، وترابط فيها المعلومات وتتراكم بطريقة هرمية ومنطقية (سركز وخليل، ١٩٩٣: ٩٤).

ويعرفها الطواب بأنها "مواد مدخلية تقدم فى بداية التعلم وتتصف بمستوى من التجريد والشمولية أعلى من مستوى تجريد وشمولية المادة التعليمية ذاتها وتهدف إلى تزويد المتعلمين بمجموعة من المفاهيم الشاملة التى توضح وتشرح مفاهيم المهمة التعليمية وتسهل عملية احتوائها ودمجها فى البنية المعرفية وفهمها على نحو جيد لأنها تنطوى على مادة تعليمية فى حد ذاتها (الطواب، ١٩٩٤: ٥٥٣).

ولقد صنف أوزبل المنظمات المتقدمة إلى نوعين حسب ألفة المتعلم بالمادة التعليمية المقدمة وهما: المنظمات المتقدمة العارضة (الشارحة) والمنظمات المتقدمة المقارنة، فعندما تكون المادة غير مألوفة للمتعلم يجب استخدام المنظمات الشارحة لتزويده بالأفكار والمفاهيم العامة التى تمكنه من تصنيفها ودمجها بالبنية المعرفية لديه، أما فى حالة ألفة المتعلم بالمادة الدراسية، فينبغى استخدام المنظمات المتقدمة المقارنة التى تسهل على المتعلم عملية ربط المعلومات الجديدة بالقديمة المشابهة لها، وذلك عن طريق المقارنة وبيان أوجه الشبه والاختلاف بين ما هو قديم وما هو جديد.

دراسات تناولت التدريس بالمنظمات المتقدمة:

وقد اهتمت البحوث التربوية بالإفادة من هذه الطريقة فى تحسين تحصيل التلاميذ فى المقررات المختلفة والمراحل المختلفة، ففى مقرر العلوم كانت دراسة حسام الدين مازن (١٩٩٣) لطلاب المرحلة الثانوية، ودراسة منال على حسن (١٩٩٦) لطلاب المرحلة الإعدادية، ودراسة محمود الجمال (١٩٨٨) لطلاب المرحلة الثانوية، ودراسة عادل سرايا (١٩٩٥) لتلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة تمام إسماعيل (١٩٨٩) لتلاميذ المرحلة الابتدائية ودراسة السيد المراغى (١٩٩٤) لطلاب الجامعة.

وفى الرياضيات كانت دراسة اسماعيل الصادق (١٩٩٠) لطلاب المرحلة الثانوية،ودراسة عماد سمعان وجمال محمد (١٩٩٣) لطلاب المرحلة الثانوية.

وفى الجغرافيا جاءت دراسة أمينة عثمان (١٩٩١) لطلاب المرحلة الثانوية (أنور الشرقاوى، ١٩٩٦، ٢٢: ٢٤) ودراسة منصور دياب (١٩٩٣) لطلاب المرحلة الثانوية (أنور الشرقاوى، ١٩٩٦: ٣٠، ٣٢).

أما فى اللغة والقواعد خاصة فكانت دراسة فتحى محرز (١٩٩٢) التى استهدفت الوقوف على أثر تفاعل الاستعدادات متمثلة فى القدرة اللفظية والميل نحو اللغة، مع المعالجات (التعلم بالمنظمات الشارحة– التعلم بالتلقى على تحصيل النحو فى الجوانب المعرفية الأربعة (المعرفية – الفهم – التطبيق – التحصيل العام)،وقد انتهت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل مجموعة التلقى وتلاميذ مجموعة المنظمات فى التحصيل النحوى وذلك لصالح مجموعة المنظمات (أنور الشرقاوى، ١٩٩٦: ٢٦– ٣٠).

ودراسة هدى مصطفى (١٩٩٨) التى استهدفت التعرف على أثر استخدام طريقة المنظمات المتقدمة فى تدريس القواعد عل تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادى واحتفاظهم بالمادة المتعلمة، وقد انتهت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى على مستويات التذكر– الفهم– التطبيق – الاختبار ككل، وكذلك احتفاظهم بالمادة المتعلمة كما تشير نتائج التطبيق المؤجل علىنفس المستويات.

ودراسة أمانى حلمى (٢٠٠٠) التى استهدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة فى تدريس القواعد النحوية على تحصيل تلاميذ الصف الثانى الإعدادى وتحسين ميولهم نحو القواعد النحوية وبناء أثر التعلم لديهم، وانتهت الدراسة إلى ارتفاع مستوى تحصيل المجموعة التجريبية التى درست باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة ونجاح هذه الاستراتيجية فى تثبيت المعلومات من المفاهيم التى تم تعلمها فى الذاكرة لفترة طويلة، وكذلك نمو الميول النحوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وكذلك كانت دراسة زكريا إسماعيل (١٩٩٥) التي استخدمت المنظم المتقدم في تدريس النحو لتلاميذ الصف اسادس الابتدائي (فايزة عوض، ١٩٩٩).

ب- خرائط المفاهيم *Concept Maps*

يعرف نوفاك *Novak* خريطة المفاهيم بأنها تمثيلات ثنائية الأبعاد للعلاقات بين المفاهيم،ويتم التعبير عنها كتنظيمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم والكلمات التي تربط بينها(*Novak, 1983*: ٦٤٠).

ويعرفها الشاذلي بأنها تنظيم وترتيب لمجموعة من المفاهيم الخاصة بموضوع أومجال محدد يبرز العلاقة بين هذه المفاهيم (الشاذلي، ١٩٨٥: ٢٠).

وتتعدد الأغراض التي تُستخدم فيها خرائط المفاهيم، فهي تستخدم كأسلوب منهجي، فالمنهج بما يحويه من أفكار ومفاهيم في المستويات المعرفية والمهارية والوجدانية في حاجة إلى ربط بينها ومن هنا تبرز أهمية خريطة المفاهيم للربط بين هذه المفاهيم.

كما تستخدم كأسلوب تدريسي لما تحويه من أمثلة تعليمية تساعد على توضيح المفاهيم الموجودة، كما أنها تستخدم كأسلوب تقويمي للكشف عن مدى تحقق الأهداف،ويشير محمد عبد الحميد واسكاروس إلى أن التقويم بخرائط المفاهيم يتم وفق أسلوبين (محمد عبد الحميد وأسكاروس، ١٩٨١: ٥٢).

الأول: يتطلب من التلميذ بناء خرائط مفاهيم للدروس المقررة عليه لمعرفة أوجه التماثل بين هذه الخرائط والخرائط التي قام بوضعها المخططون للمناهج ومعالجة أوجه القصور فيها.

الآخر: قياس قدرة التلميذ على فهم بعض المفاهيم المتضمنة في الخرائط ومعرفة الروابط والعلاقات وذلك من خلال اختبار.

وعند استخدام خرائط المفاهيم كأسلوب تقويمي فإن خرائط المفاهيم يتم تقديرها وفقاً للخطوات التالية (حسن زيتون، ١٩٩٩: ٦٦١).

١- العلاقات: وهل العلاقة الدالة علىمعنى بين مفهومين مشار إليها بخط موصل أو كلمة أو كلمات رابطة؟

٢- التسلسل الهرمى: هل تعكس الخريطة تسلسلاً هرمياً؟ وهل تتابع المفاهيم صحيح؟

٣- الروابط التبادلية: هل تعكس الخريطة روابط ذات معنى بين المفاهيم؟

٤- الأمثلة: هل تعد الأمثلة مناسبة لكل مفهوم تندرج تحته أم لا؟

دراسات تناولت التدريس بخرائط المفاهيم:

وقد نالت خرائط المفاهيم اهتمام الدراسات والبحوث التربوية للإفادة منها فى المقررات الدراسية المختلفة، فكانت دراسة عماد الدين الوسيمى (٢٠٠١) فى تدريس العلوم لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ودراسة يسرى السيد (٢٠٠٠) فى تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية، ودراسة بدرية حسانين (١٩٩٩) فى تدريس العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادى، ودراسة جمال فكرى (١٩٩٥) فىتدريس حساب المثلثات لطلاب الصف الأول الثانوى، ودراسة حجازى عبد الحميد (١٩٩٤) فىتدريس العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية،ودراسة زينب أمين (١٩٨٩) فى تدريس العلوم لتلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسى،ودراسة سهير رشوان (١٩٩٧) فىتدريس الأحياء لطلاب الصف الأول الثانوى، ودراسة عايدة سرور (١٩٩٥) فى العلوم الفيزيائية لطلاب شعبة التعليم الابتدائى، ودراسة فايزة عبد السلام (١٩٩٤) فىتدريس الجغرافيا للصف الأول الثانوى،ودراسة محمد حسنى (١٩٩٢) فى تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى.

وبالرغم من كثرة الدراسات فى المقررات الدراسية المختلفة وقدم بعض هذه الدراسات إلا أن ساحة تدريس اللغة العربية يندر فيها استخدام خرائط المفاهيم، فهناك دراسة عاطف جلال (٢٠٠١) التى استهدفت الكشف عن التفاعل بين الأسلوب المعرفى والتدريس بخرائط المفاهيم وأثره على تحصيل تلاميذ الصف الثانى الإعدادى للقواعد اللغوية، وقد انتهت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند

مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية فى اختبار التحصيل المعرفى مما يؤكد تفوق المجموعة التى درست بخرائط المفاهيم.

ودراسة عبد الحميد عطا الله (٢٠٠١) التى استهدفت التعرف على فعالية استراتيجية خرائط المفاهيم فى تدريس البلاغة على التحصيل المعرفى لطلاب الصف الأول الثانوى وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة.

٣- النظرية البنائية *Constructivism*

اهتمت الأدبيات والبحوث التربوية بعلاج سلبية المتعلم، وجعله محوراً للنشاط التربوى، وقد حاولت الفلسفة البنائية حل هذه الإشكالية من خلال البحث فى طبيعة المعرفة، وكيف يتعلم الفرد.

فالفلسفة البنائية هى مذهب فى التعلم يعرض لطبيعة المعرفة، وكيف يتعلم البشر، وهو مذهب يؤكد على أن الأفراد يصنفون معارفهم بأنفسهم وذلك من خلال التفاعل بين ما يعرفونه بالفعل ويعتقدون فى صحته وكل من الأفكار والأحداث والأنشطة التى يتعرضون لها فى حياتهم، فالمعرفة تكتسب عبر الاتصال بالمحتوى وليس بالتقليد أو التكرار (*Ismat Abdel-Hagg, 1998*).

والبنائية نظرية نفسية للتعلم عرفت منذ ٦٠ عاماً تقريباً لجان بياجيه، ويطلب البنائيون من الطلاب أن يقوموا ببناء المعرفة على أساس الخلفية المعرفية ومصادر متعددة، ولا يعتقد البنائيون فى أن هناك كيان معرفى مستقل عن التلميذ، فالتعلم لا يتم إلا من خلال عدسة الحقيقة لدى المتعلم، فالبنائية تشجع الطلاب على بناء معارفهم على أساس خبراتهم السابقة، ومصادرهم الأولية والثانوية، كما تشجعهم على التفكير الجاد والمستقل (*Jeanne, 2001*).

وتعتمد البنائية على افتراضين أساسين الأول يختص باكتساب المعرفة والثانى بوظيفة المعرفة (حسن زيتون، وكمال زيتون، ١٩٩٢: ١٨- ٢٠).

الافتراض الأول:

يفيد أن الفرد الواعي يبنى المعرفة اعتماداً على خبرته ، فهو لا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين فالفرد هو البانى لمعرفته وأنها تحدد فى ضوء معارفه السابقة،وبذلك فهذا يعنى أن المفاهيم أو الأفكار تنتقل من فرد لآخر بنفس معناها.

والافتراض الثانى:

يعبر عن وظيفة العملية المعرفية وهى التكيف مع تنظيم العالم التجريبى (المحس) وخدمة تنظيم هذا العالم، فالمعرفة تكمن أهميتها فى أنها نفعية وهذه النفعية تتمثل فى مساعدة الفرد فى تفسير ما يمر به من خبرات حياتية أى تساعد الفرد على التكيف.

ويرى خليل الخليلى وآخران أن الفلسفة البنائية تقوم على ثلاثة مبادئ،الأول ينص على أن المعنى يبنى ذاتيا من قبل الجهاز المعرفى للمتعلم نفسه فلا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم، الثانى: ينص على أن تشكيل المعانى عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهداً عقلياً، فالمتعلم يحقق راحة فى بقاء بنائه المعرفى متزناً فى حالة اتفاق معطيات الخبرة مع ما يتوقع، أما الثالث فينص على أن البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير، فالمتعلم يتمسك بخبراته مع أنها قد تكون خاطئة (خليل الخليلى وآخران، ١٩٩٦: ٤٣٦).

ومن وجهة نظر بنائية فإن خلق المفاهيم شكل من أشكال البناء، والبناء – أياً كانت الظروف– يتضمن التأمل، أى إدراك المفاهيم التى يمكن وضعها بالتنسيق بين عناصر حسية وعمليات عقلية. ويتحدث "بياجيه" عادة عن التنسيق الذى يقوم العقل به بطبيعة الحال. وسرعان ما يصبح العديد من هذه التنسيقات عادات، ومن ثم تكتمل بدون وعى (ارنست فون جلاسرز فيلد، ٢٠٠١: ١٩٩).

وبذلك فالتدريس يتطلب من المتعلم أن يكون نشطاً ذهنياً فى تحويل الأشياء التى تم إعادة اكتشافها والمتضمنة فى عملية التفاعل وليس فى تعلم الأشياء والأحداث

نفسها ويهتم كذلك النموذج البنائى بأنواع التفكير التى يتميز بها الأفـراد (كمـال زيتون، ١٩٩٨: ٢٧٨).

والأساس فى المنهج البنائى استراتيجية التدريس التى تـدعم الـتعلم النشـط وهويتبع ثلاث خطوات، الأولى: إعداد شكل التعلم، الثانية: شكل التقديم، والثالثة: التطبيق والشكل التكاملى (*John, Me. Neil, 1995: 3*).

دراسات تناولت التدريس بالنماذج البنائية:

وقد أثمرت البنائية عدة نماذج تدريسية منها نمـوذج الـتعلم البنـائى، دورة التعلم، نموذج التعلم البنائى الاجتماعى، وقد اهتمت بعض الدراسات بهذه النماذج فى العملية التدريسية،فكانت دراسة محمد اسماعيل (٢٠٠٠) التى استخدمت نمـوذج التعلم البنائى فى تدريس الرياضيات لتلاميذ الصف الأول الإعدادى،ودراسـة مـنى شهاب وأمينة الجندى (١٩٩٩) التى استخدمت نموذجى التعلم البنـائى والشـكل (V) فـى تدريس الفيزياء لطلاب الصف الأول الثانوى، ودراسة مـنى سـعودى (١٩٩٨) التى استخدمت نموذج التعلم البنائى فى تدريس العلوم لتلاميـذ الصـف الخامس الابتدائى، وهناك دراسة أحمد السيد (٢٠٠١) التى استخدمت برنامجاً قائماً على نموذج التعلم البنائى الاجتماعى فى تدريس الدراسات الاجتماعية.

وفى اللغة كانت دراسة هدى مصطفى (٢٠٠١) التى استهدفت التعرف على أثر استخدام النموذج البنائى فى تدريس البلاغة على تحصيل طالبات الصـف الأول الثانوى.

وبعد عرض أهم الأساليب التى تضمنتها الاتجاهات الحديثة فى تدريس القواعد بالمرحلة الابتدائية، نخلص إلى أن دراسة القواعـد النحوية بالمرحلة الابتدائية فى ظل كل الطرق والاتجاهات، إما تدرس كقاعدة ومصطلحات (استنتاجية أو قياسـية) أو كتراكيب سواء أكانت هذه التراكيب جملاً متفرقة أم نصاً متكاملاً، أى أنها تنتمى إلى اتجاهين رئيسين، هما:

أولهما: تدريس النحو كقواعد، وهو اتجاه يهتم بالتدريس للقاعدة وتعليمها للتلاميذ وهذا ما جعل أصحاب هذا الاتجاه يتبعون طرقاً تسهل الوصول إلى القاعدة (استنباطية - استنتاجية) أو تبدأ بها لتسهل تطبيقها (استقرائية)، ولذا اهتم اصحاب هذا الاتجاه باستخدام طرق تساعد فى ذلك كالطرق الخاصة بتدريس المفاهيم (التعلم بالاكتشاف- هيلدا تابا- ميرل وتنيسون - جانييه) والطرق التى تعتمد على النظريات المعرفية، والطرق التى تؤكد على فردية المتعلم كالتعلم للتمكن - التعلم التعاونى - التعليم المبرمج - التعليم بالحاسوب.

ثانيهما: التدريس للنحو كتراكيب، وهو اتجاه يهتم بإكساب التلاميذ صحة التراكيب اللغوية تطبيقاً لقاعدة ليس من خلال تعليمها صراحة، بل يعيها المتعلم ويتذوق التراكيب بصحة تطبيقها، وهذا الاتجاه يجعل القواعد أكثر قرباً من التلاميذ لاسيما الصغار وهذا ما يدعو إليه جونسون ***Johnson*** (١٩٩٩) فى دراسته التى تهتم بالتراكيب من خلال سياق الكلام مما يجعل إدراكه سهلاً من قبل الأطفال، أما الهدف من التراكيب نفسها فلا يكون إلا فى مرحلة متقدمة من التعليم، وهذا الاتجاه معمول به فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ويمكن تدعيم هذا الاتجاه من خلال أساليب: الألعاب- المباريات اللغوية- التمثيل - الشعر والغناء، وكذلك الحاسب الآلى.

دراسات وبحوث تناولت تدريس القواعد النحوية فى المدرسة الابتدائية:

أجريت عدة دراسات وأبحاث حول تدريس القواعد فى المرحلة الابتدائية، ويمكن تصنيف الدراسات التى تم الإطلاع عليها إلى اتجاهين:

أولاً: الاتجاه المبنى على تدريس القواعد من خلال الألعاب والمباريات اللغوية:

وهذا الاتجاه - وإن كان حديثاً- فقد ورد ذكره فى أدبيات تدريس اللغة المتداولة، فقد ذكره محمد صالح سمك فى كتابه "فن تدريس العربية اللغوية"، وقد أورد العديد من الألعاب والمباريات التى تصلح لبعض الدروس، (صالح سمك، ١٩٧٩).

كما أكد عليه حسن شحاته الذى يرى أن اللعب إعداد للحياة المكتملة، فهو يعلم قواعد السلوك، ويعلم استخدام اللغة استخداماً حقيقياً فيه التنغيم وتلوين الصوت بأنواع الانفعالات وأنه قد صنعت عدة ألعاب لغوية تلتق وعمر التلميذ، لها قواعدها وأصولها وأهدافها (حسن شحاته، ١٩٩٢: ٣٧).

وأكد عليها صلاح الدين مجاور، الذى يرى أنه يمكن أن يتدرب الطفل من خلالها على الاستعمال اللغوى الصحيح وعرض بعض الألعاب كلعبة الاسم- لعبة القائد والجند، ولعبة الصياد والسمكة (صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣: ٦٧٥، ٦٧٦).

ومن أمثلة الدراسات فى إطار هذا الاتجاه:

١- دراسة حسن عمران (١٩٩٩) والتى استهدفت التعرف على فعالية استخدام الألعاب التعليمية على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائى فى تعليم القواعد النحوية، وانتهت الدراسة إلى فعالية الألعاب فى تعليم القواعد وذلك من خلال تميز المجموعة التجريبية فى اختبار التحصيل البعدى والمؤجل.

٢- دراسة محمد المرسى (١٩٨٤) والتى استهدفت التعرف على مدى تأثير استخدام المباريات اللغوية فى تدريس النحو على الأداء اللغوى قراءة وكتابة وحديثاً واستماعاً لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى،وانتهت إلى فاعلية استخدام المباريات اللغوية فى تدريس النحو، والذى ظهر واضحاً من خلال الاختبارات التى تقيس الأداء اللغوى لفنون اللغة العربية.

ثانياً: الاتجاه المهتم على تدريس القواعد من منظور تكاملى:

ويقصد به تدريس القواعد فى إطار سياق لغوى متكامل يتمثل فى جملة، أو نص ذى معنى محدد، قد يكون بضع آيات من القرآن أو حديثاً شريفاً أو جزءاً من رواية أو أبياتاً من قصيدة، وتعتمد استراتيجية تدريس درس القواعد وفقاً لهذا المنظور على عدة أسس، منها:

أ - تخريج النص وتوثيقه إن كان قرآنا أو حديثاً، والتعريف بكاتبه إن كان روائياً أو شاعراً.

ب- وضع المعلمين فى جو النص نفسياً ليعايشوا مع روح النص.

ج- التحليل الأدبي للنص حتى ييسر للمعلمين استيعابه والتفاعل مع مضامينه بإدراك مواطن الجمال التعبيرية وتذوقها.

د - التحليل اللغوى للوقوف على طرق التراكيب وما يترتب عليها من أحكام إعرابية.

وفى هذا السياق يذكر فتحى يونس ومحمود الناقة ورشدى طعيمة وأحمد حنورة أنه ليس من الحكمة أن نتوسع فى عملية تدريس القواعد بشكل مقصود ومجرد فى المستويات الابتدائية من تعلم اللغة، بل ينبغى أن يكون التركيز على بناء علاقات قوية مبنية على العلاقة بين عناصر ضرورية فى مجموعة من أنماط الجمل الأساسية، أى أن تدريس القواعد للمبتدئين يتم بتكوين العادة (فتحى يونس ومحمود الناقة، ورشدى طعيمة، وأحمد حنورة، ١٩٩٩: ٢٩٧).

ويرى صلاح الدين مجاور أن النحو التقليدى الذى يتضمن الأسس المنطقية والقوانين الضابطة للاستعمال اللغوى لا يستقيم أمر تعليمه مع تلاميذ السنوات الأربع الأولى من المرحلة الابتدائية، وأن النحو الوظيفى الذى يقوم على أساس وصف اللغة المستعمله يعنى أن يتعلم التلميذ ما له دور وظيفى فى الاستعمال، ويترك ما عداه، وكلاهما لا يريد أن يتعلمها الطفل، ولكن يمكن أن يقال إن الوظيفة التى نريدها من النحو فى المرحلة الابتدائية، هى تلك التى تركز على تمكين الطفل من أن يكون قادراً على عرض أفكاره فى وضوح،وبذلك فلا يتأتى ذلك إلا إذا عرف الطفل كيف تتكون الجملة؟ ويعد نمو التعبير المؤثر شفهياً أو تحريرياً، يعتمد أساساً فى السيطرة على الجملة التى هى الوحدة الأساسية للتفكير (صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣: ٦٦٨، ٦٦٩).

ويذكر حسن شحاته فى ذلك أنه من العظيم أن تكون القواعد نابعة من دراسة اللغة وتراكيبها، وعوناً على الاستزادة من الإطلاع وسبيلاً إلى تفهم أساليب اللغة

وتحليل معانيها وهذا لا يتحقق إلا إذا درست اللغة وفهمت منها القواعد أو الخصائص (حسن شحاته، ١٩٩٢: ٢٠٥، ٢٠٦).

ويذكر حسين قورة أنه يجب أن نعتنى بوضع مناهج اللغة العربية متداخلة متكاملة فى كل مراحل التعليم، بما يجعل فروعها تتعاون وتتكامل وتلتقى عند أداء وظيفتها الرئيسة خير الأداء وبما يساعد المدرس على التعامل معها بلا فصل وبلا وحدة مصنوعة (حسين قورة، ١٩٩٦: ١١١).

وبذلك يتأكد ضرورة أن ندرس القواعد خاصة بالنسبة للمبتدئين من خلال السياق، أى الطريقة التكاملية التى لا تخرج عن الكل المتكامل للغة وهو الجملة أو النص، ومن الدراسات التى أجريت فى هذا الاتجاه:

١- دراسة عبد الرحمن محمود (١٩٩٦) التى استهدفت اقتراح طريقة لتدريس النحو وهى طريقة الصور التركيبية والتعرف على أثر استخدامها على مدى فهم واستخدام تلاميذ الصف السادس الابتدائى لبعض القواعد النحوية المقررة عليهم، والتى يتم تدريسها لهم باستخدام هذة الطريقة المقترحة، وقد انتهت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى مجال التركيب اللغوى والإعراب والضبط بالشكل، فى حين لم تظهر المجموعة التجريبية تميزاً فى مجال حفظ القواعد النحوية.

٢- دراسة بدرية الملا (١٩٩٠) التى اهتمت بتقديم برنامج متكامل بين القواعد الوظيفية والقراءة والتعرف على أثره فى الأداء اللغوى لتلميذات الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية، والتى أثبتت أن دراسة القواعد الوظيفية من خلال التكامل أفضل من دراستها بطريقتى النصوص المتكاملة والتقليدية.

٣- دراسة عبد الفتاح محمد (١٩٩٥) التى استهدفت التعرف على أثر تدريس النحو بطريقة ضمنية خلال أنماط اللغوية وتدريس النحو بطريقة ظاهرة خلال النصوص المتكاملة على تحصيل التلاميذ فى القواعد النحوية، وانتهت إلى وجود فروق لصالح المجموعة

التجريبية التي درست بطريقة الاستقراء من خلال النصوص على مستوى التحصيل الكلي للقواعد النحوية وكذلك على مستويي التذكر والتطبيق، وهذا مما يؤكد على أفضلية طريقة النصوص المتكاملة، أما طريقة الأنماط اللغوية والتي تعتمد على إكساب الطلاب القواعد من خلال الممارسة السليمة عن طريق المقارنة والقياس اللغوي دون التعرض للمفاهيم اللغوية أو المصطلحات النحوية بطريقة مباشرة فهي لا تساعد على التحصيل الجيد للقواعد، فالطالب يقلد أنماطاً دون فهمها أو اقتناعه بها فهو لا يتذكرها ولا يتمكن من تطبيقها على نماذج جديدة.

تعقيب وملامح مقترحة حول تدريس القواعد بمدارسنا المصرية:

تناول هذا البحث الاتجاهات الحديثة في تدريس القواعد في المدرسة الابتدائية من خلال التعرض لواقع القواعد في المدرسة الابتدائية — كما تعكسه الدراسات الحديثة — وأهميتها والآراء المتباينة حول تدريس القواعد بين التأييد والمعارضة، وقد كانت المعارضة مبنية على أساس صعوبة النحو العربي في ذاته كعلم وصعوبة تدريس قواعده، ثم عُرضت أهم البحوث والدراسات التي تناولت تعليم القواعد في المدرسة الابتدائية، وقد لوحظ قلة هذه الدراسات مقارنة بغيرها من الدراسات التي تناولت مقررات أخرى كالعلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية، أو مقارنة بالدراسات التي تناولت تدريس القواعد في المرحلتين الإعدادية والثانوية، وذلك على مستوى الدراسات العربية.

وتود الباحثة التأكيد على نقطة تراها في غاية الأهمية، تتعلق بصعوبة الحصول على دراسات أجنبية حول تدريس القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية وذلك لفروق أساسية بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية تتعلق بطبيعة القواعد النحوية ذاتها في كلتا اللغتين، فقواعد اللغة الإنجليزية قليلة إلى حد ما مقارنة بالقواعد في اللغة العربية بما لا يدفع اللغويون للتعجيل بتدريسها في الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية، كما هو الحال بقواعد العربية. كما أن قواعد اللغة الإنجليزية تتسم بالسهولة التي تأتي من ضآلة الفوارق بين العامية والفصحى في الإنجليزية مما يسهل دراستها من

خلال السياق دون الحاجة إلى دراسة القواعد مصطلحات صماء. بخلاف قواعد العربية التي لا تستعمل في اللغة المنطوقة مما يجعلها غريبة عن متحدثيها وتحتاج لكثير من الجهد لدراستها والتمكن منها.

وقد لوحظ على الدراسات العربية أنها لم تتنوع ولم تحاول استغلال كل ما هو حديث خاصة التقنيات الحديثة التي يرى البعض أنه لابد من استغلالها في العملية التعليمية للإسهام في تحسين وتيسير بعض الدروس، ولعل القواعد على رأس المقررات التي تحتاج لمزيد من الجهد لتيسير تدريسها، فيجب على التربويين ألا يقفوا مكتوفي الأيدي بل عليهم بذل مزيد من الجهد لمسايرة ما هو جديد في الاتجاهات التدريسية.

وقد خلصت الباحثة لأهم الاتجاهات في تعليم القواعد وهي: الاتجاه الاتصالي- الاتجاه التكاملي.

١- الاتجاه الاتصالي: والذي يؤكد على تعليم القواعد كوسيلة وليست غاية، ومن هنا تدرس القواعد كتراكيب لغوية من خلال ما يدرسه التلميذ من قراءة أو كتابة أو تعبير، رغم تأكيد دراسة عبد الفتاح عبد الحميد (١٩٩٥) على أن القواعد يجب أن تدرس لذاتها وليست كأنماط لغوية فإن نتيجة هذه الدراسة لا تمثل نهاية الدراسات ولا تحسم النتائج، فمازال الميدان يظمأ لعديد من الدراسات التي قد تؤكد هذه الدراسة أو تدعونا لمخالفتها، وقد اهتمت معظم الدراسات الأجنبية بتعليم القواعد من خلال تعليم الكتابة.

٢- الاتجاه التكاملي: والذي يؤكد على ضرورة تدريس اللغة ككل وليس كفروع ومن هنا فلا تدرس القواعد منفصلة، ولكن يتم تدريسها من خلال تكاملها مع الفروع الأخرى.

كما توصلت الباحثة إلى بعض الأساليب الحديثة التي يمكن استخدامها في تدريس القواعد في ضوء هذه الاتجاهات، وهي كلها من الأساليب التي أثبت الباحثون فعاليتها في دراسة العديد من المقررات في المراحل التعليمية المختلفة (كما اتضح من العرض)، وهناك بعض من الدراسات في تدريس اللغة العربية أثبتت فعاليتها، وهذه الأساليب هي:

أولاً: الألعاب:

أكدت الأدبيات والدراسات أهمية الألعاب وضرورة استثمارها فى العملية التعليمية وبخاصة أن الألعاب لم تعد تقدم بصورة تقليدية، فالآن تتوفر الألعاب التعليمية الإلكترونية التى تقدم من خلال الحاسوب والتى يمكن أن تقدم دروساً نحوية تجمع بين تبسيط المادة المقدمة وتشويق وجاذبية الطريقة التى تقدم بها، فلا يوجد من الدراسات العربية ما اهتم بتوظيف الألعاب غير دراسة المرسى (١٩٨٤) وحسن عمران (١٩٩٩) برغم حاجة القواعد النحوية فى اللغة العربية إلى التبسيط وأن تقدم بطريقة غير مقصودة،ويتم فى هذا المضمار اختيار ما يمكن أن يقدم فى صورة الألعاب أو ما يمكن أن يتم التدريب عليه من خلال الألعاب ولتستبعد القواعد الأكثر تعقيداً وتؤجل لما بعد المرحلة الابتدائية، وقد قدمت الباحثة فى هذا الاتجاه درس "الجملة الاسمية" المقرر على تلاميذ الصف الرابع الابتدائى (ملحق).

ثانياً: التمثيل:

ويعد التمثيل من الأساليب التى اهتمت بها الكتابات التربوية الحديثة والتى تؤكد إيجابية المتعلم وحيوية الموقف الذى يتم من خلاله تعلمه للعديد من المهارات والمفاهيم وهى أيضاً تتناسب وتلميذ المدرسة الابتدائية الذى يتسم بالنمو الحركى الظاهر ومحاولته إظهار قدرته الحركية والتقليدية، وقد اهتمت الدراسات بإبراز دوره فى تحسين التحصيل فى المقررات المختلفة، ومنها اللغة العربية التى ترى أن التمثيل يؤثر فى الأداء اللغوى وذلك أن النشاط التمثيلى يمكن أن يخدم فئتين هما: من يقوم بالتمثيل من خلال قراءتهم أو إلقائهم أثناء التمثيل فهو بذلك يخدم فنى القراءة والتحدث، وفئة من يستمع من باقى التلاميذ وفى ذلك خدمة لفن الاستماع، وفى كل هذا أو ذاك خدمة للكتابة التى تتأثر بتعبيرات يكتسبها التلميذ من الاستماع ولكن ينبغى عدم إغفال دور القواعد النحوية فى كل هذه الفنون والتى بدونها لا يستقيم تحدث ولا قراءة ولا كتابة ولذلك فإغفال الدراسات لهذا الجانب الهام إغفال غير مبرر، ومن هنا فالحاجة ملحة لإجراء دراسات فى هذا المجال والإفادة منه فى تعليم

القواعد، فالدراسات العربية التى تتجه هذا الاتجاه قليلة إلى حد بعيد لا تتناسب وقيمته وأثاره المرجوة، وقد قدمت الباحثة فى هذا الاتجاه درس "ظرف الزمان وظرف المكان" المقرر فى الصف الخامس الابتدائى (ملحق).

ثالثاً: الشعر والموسيقى والأغانى :

اهتمت أدبيات التربية بالتأكيد على أهمية الشعر والموسيقى فى تحصيل اللغة، وقد وجدت بعض البحوث التى تؤكد أثر الموسيقى فى فهم اللغة ولكن تكاد الساحة التربوية تخلو من دراسات تتناول أثر الموسيقى أو الغناء فى فهم أو تطبيق القواعد النحوية برغم ما يمكن أن تحققه هذه الدراسات من فائدة تحصيلية مصحوبة بمتعة نفسية للأطفال، وقد حاولت الباحثة كسر هذا الحاجز فقدمت درساً منظوماً ملحناً مغنى وهو درس "الحال" المقرر فى الصف الخامس الابتدائى (ملحق)، ومرفق شريط تسجيل بالأغنية(*).

رابعاً: التعليم الفردى:

وقد ظهر هذا الاتجاه إيماناً باختلاف المتعلمين ولمساعدة كل متعلم للوصول إلى أقصى ما تمكنه قدراته،وقد ظهرت له عدة استراتيجيات:

١- <u>التعلم للتمكن:</u>

وهى طريقة تقوم على افتراض أن جميع التلاميذ يمكنهم إتقان التعلم إذا تم منحهم الوقت الكافى للتعلم، وتم تقديم المادة العلمية بطريقة جيدة، ولذلك فهى تتيح الفرصة للجميع للوصول إلى مستوى متمكن،وقد أجريت العديد من الدراسات التى تناولت استخدام هذه الاستراتيجية فى تدريس المقررات المختلفة، أما فى اللغة فقد جاءت دراسة مصطفى سالم وسعيد لافى (١٩٩٩) لتستخدمها فى تدريس النحو لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى مما يؤكد إمكانية استخدامها لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية وعلى الباحثين إثبات ذلك من خلال إجراء دراسات.

(*) تلحين أ. هانى حلمى غبريال، أداء: طلاب مدرسة اللغات التجريبية بسوهاج.

٢- التعليم المبرمج والتعليم بمساعدة الحاسب:

أثر ظهور الحاسب الآلى على العملية التعليمية واقتنع التربويون بضرورة الإفادة من هذه التقنية داخل الفصل الدراسي، ولذلك ظهر اتجاه التعلم باستخدام الحاسب الآلى من خلال ما يقدم من برامج ودروس تتيح للمتعلم فرصة التعلم بما يناسب قدراته وسرعته التحصيلية، وقد أضفى استخدام الحاسب داخل فصولنا المتعة على العملية التعليمية، وأجرى العديد من الدراسات لبحث أثر استخدامه فى تحصيل المقررات الدراسية المختلفة،وقد نالت القواعد حظاً وافراً بين فروع اللغة فى هذا المضمار، من خلال دراستى حسنى السيد (١٩٩٢) وسامية البسيونى (١٩٩٤) اللتين اهتمتا بتدريس القواعد باستخدام الحاسب الآلى لطلاب المرحلة الثانوية.

وقد حاولت الباحثة تقديم أحد الدروس درس "النعت" المقرر فى الصف الخامس الابتدائى باستخدام الحاسب الآلى كنموذج يهتدى به فى صياغة دروس المرحلة الابتدائية (ملحق) ومرفق اسطوانة (*CD*) لدرس "النعت" المقرر فى الصف الخامس الابتدائى.

ومع دخول العالم عصر الشبكات العالمية اعتماداً على الحاسوب سعت التربية للإفادة أيضاً من الشبكات فى العملية التعليمية، ونجحت بعض التجارب فى الإفادة من الشبكة فى تحسين لغة الطلاب خاصة ما يخص النحو والهجاء، فاعتماد التواصل عبر الشبكة على ما هو مكتوب أدى إلى مزيد من الاهتمام بتحسين كتابات التلاميذ وتحصيلهم لكل ما يحسن كتاباتهم خاصة القواعد النحوية فكتابات التلميذ هى صورته أمام الآخرين والتى يفضل أن تكون دائماً جميلة لا يصيبها عور ولا خلل، ومن هنا حسن استغلال الشبكة فى تدريس القواعد من خلال كتابات التلاميذ وهذا ما أكده العديد مثل رون ***Ron*** وفوكس ***Fox*** وجاريك ***Jarek***.

أما الأدبيات والدراسات العربية فتكاد تخلو من استخدام هذه التقنية إلا من بعض المواقع العامة لتعليم علوم العربية وقواعد النحو العربى،وموقع لمناهج التعليم فى المملكة العربية السعودية، أما جمهورية مصر العربية فتكاد تخلو- على حد علم

الباحثة- من هذه المواقع والتي تسهم في تقديم مناهج نحوية دراسية، وقد بذلت الدولة جهوداً كثيفة لتوفير الشبكات في المدارس، ومن هنا يلزم تدريب المعلمين على استخدامها وإنتاج البرامج وتوفير المواقع التي من خلالها يسهل تعليم تلاميذنا بعض المقررات ومنها النحو العربي.

٣- التعلم التعاوني:

تعد استراتيجيات التعلم التعاوني من أهم الاستراتيجيات التي تساعد المتعلمين على زيادة تعلمهم وتواصلهم،وبذلك فلا تقف أهميته فقط عند حدود التحصيل الأكاديمي، بل تتعداه إلى المهارات التعاونية، وهذا مما يضفي حيوية وتنافساً على الموقف التعليمي ويسهم في إيجابية المتعلم، وهذا ما أثبته العديد من الدراسات التربوية في المقررات المختلفة وفي مجال تعليم اللغة أثبت التعليم التعاوني فعالية في بعض الفروع كالتعبير الكتابي والقراءة للمبتدئين والقراءة الناقدة وكذلك القواعد النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وإن كانت معظم الدراسات اهتمت بالمرحلة الثانوية عدا دراسة أماني حلمي (٢٠٠٠) التي اهتمت بالمرحلة الإعدادية، وزكريا عبد الغني (٢٠٠٠) التي اهتمت بالمعاقين ذهنياً بالمدرسة الابتدائية، إلا أن هذا لا ينقص من إمكانية فعاليتها مع تلاميذ المرحلة الابتدائية عامة، فهناك دراسة أكدت ذلك كدراسة مديحة حسن (١٩٩٣) في الرياضيات، وفتحية حسني (١٩٩٤) في الدراسات الاجتماعية، وبذلك تظل ساحة تعليم النحو بالمرحلة الابتدائية باستراتيجية التعليم التعاوني تنتظر من يرتادها.

خامساً: اتجاهات خاصة بتدريس المفاهيم:

ظهر العديد من الاتجاهات لتدريس المفاهيم كالاتجاه الكشفي الذي يعود إلى "برونر" وغيره من الاتجاهات الاستقرائية والاستنتاجية التي أثمرت نماذج عدة كنموذج هيلدا تابا الاستقرائي، ونموذج جانييه الاستقرائي، ونموذج ميرل - تينسون الاستنتاجي.

١- الاتجاه الكشفي:

يعد اتجاه التعلم بالاكتشاف من الاتجاهات التي تركـز علـى دور المـتعلم في العملية التعليمية ودوره الإيجابي في التوصل واكتشاف المراد تدريسه، هذا مما يجعلـه إيجابياً ويجعل التعليم ذا معنى وقد كثرت الأبحاث التي اهتمت بهذا الاتجـاه في جميـع المراحل الدراسية وفي مختلف المقررات الدراسية وفي مجال اللغة كانت دراسـة عبـد الشافي أبو رحاب (١٩٩٤) لتنمية مهارات التذوق الأدبي لـدى تلاميـذ الصـف الخامس الابتدائية، دراسة هـدى مصطفى (١٩٩٦) لتنمية مهارات الكتابة لـدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وكـلا الدراسين أكدتا فعالية هذه الطريقـة مـع تلاميذ المرحلة الابتدائية مما يجعل المجال مفتوحاً لتطبيقها في تدريس القواعد النحوية.

٢- نماذج هيلدا تابا وجانييه وميرل تينسون:

وهي من النماذج التي أعدت خصيصاً لتعليم المفاهيم، مما يجعلها أكثر انسجاماً وقابلية للتطبيق في مادة القواعد النحوية ذات الطابع المفاهيمي، وقد أجريت العديد من الدراسات لتجريب هذه النماذج، وقد نجحت في إثبات فعاليتـها وهـي كلـها محاولات عربية غير مصرية،ولذا فمدارسنا في حاجة للتوجه للإفادة من هذه النماذج برغم عدم حداثتها، إلا أنها حتى الآن لم تستخدم في مدارسـنا، صـحيح أن هـذه النماذج لا تخرج عـن كونها إما استقرائية أو استنباطية إلا أن خطواتها التدريسـية تختلف وهي دائماً ما تهتم بالتركيز على قدرة تمييز المتعلم للمثال واللامثال مما يعمـل على تثبيت المفهوم عنده.

سادساً: الاتجاه المعرفي:

ويتمثل هذا الاتجاه في تبني النظريات المعرفية والتي من أهمها:

١- نظرية أوزبل:

وهي تؤكد على التعلم ذي المعنى، وقد أثمرت تلك النظرية عدة استراتيجيات منها ما نال اهتمام الباحثين التربويين مثل المنظمات المتقدمة وهي بنوعيها (شارحة - مقارنة) أثبتت فعالية كبيرة في تدريس المقررات المختلفة وخاصة القواعد النحويـة.

فهناك دراسة فتحى محرز (١٩٩٢) ودراسة هدى مصطفى (١٩٩٨) ودراسة أمانى حلمى (٢٠٠٠) وكلها دراسات طبقت على المرحلة الإعدادية، ودراسة زكريا إسماعيل (١٩٩٥) بالمرحلة الابتدائية، وهذا ما يجعل التوسع فى تطبيقها بالمرحلة الابتدائية مأمون الجانب إلى حد كبير.

وقد قدمت الباحثة فى هذا الاتجاه درس "الجملة الفعلية" المقرر فى الصف الرابع الابتدائى باستخدام المنظمات المتقدمة (ملحق)، وهناك كذلك خرائط المفاهيم *Concept Maps* التى اهتم الباحثون بالإفادة منها فى المقررات الدراسية المختلفة، وكانت دراسة عاطف جلال (٢٠٠١) فى القواعد اللغوية المقررة على تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

وقد قدمت الباحثة فى هذا الاتجاه درس "إعراب جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم" المقرر فى الصف الخامس الابتدائى باستخدام خرائط المفاهيم (ملحق).

٣- النظرية البنائية:

ركزت الفلسفة البنائية على طبيعة المعرفة وكيف يتعلم الأفراد، وأكدت أن المتعلم يكون معرفته من ذاته ولا يستقبلها من الآخرين، ولذلك فلابد أن يقوم المتعلم بنشاط ذى معنى وهذا يتطلب من المعلم أن يقدم مجموعة كبيرة من الأمثلة لتصوير المفهوم النحوى حتى لا يخطئ المتعلم فى اكتشافه، وقد أثمرت هذه النظرية العديد من النماذج التدريسية والتى أثبتت فعاليتها فى العديد من الدراسات المرتبطة بمقررات مختلفة، أما بالنسبة للغة العربية فلم تحصل الباحثة على دراسات فى اللغة عدا دراسة واحدة اهتمت بفرع البلاغة، وهذا ما يدعو لمحاولة تطبيق هذه النماذج والإفادة منها فى تدريس القواعد فى المراحل التعليمية عامة والمرحلة الابتدائية خاصة، وقد قدمت الباحثة فى هذا الاتجاه درس "الحال" المقرر فى الصف الخامس الابتدائى باستخدام النموذج البنائى.

وبذلك نخلص إلى أن القواعد النحوية بالمرحلة الابتدائية فى ظل كل الطرق والاتجاهات، إما أن تدرس كقاعدة ومصطلحات (استنتاجية أو قياسية) كتراكيب

سواء أكانت هذه التراكيب فى جملاً متفرقة أم نصاً متكاملاً، أى أنها تنتمى إلى اتجاهين رئيسيين أولهما: تدريس النحو فى القواعد، والآخر: تدريس النحو كتراكيب.

تلك هى أهم الأساليب التى تضمنتها الاتجاهات الحديثة فى تدريس القواعد بالمرحلة الابتدائية، عرضتها الباحثة من خلال استعراض وتحليل الدراسات الحديثة فى هذا المجال بقدر ما أتيح للباحثة.

وقد حاولت الباحثة أن تجتهد فى هذا الإطار، فقدمت عدة دروس مقررة فى المرحلة الابتدائية بشكل مبسط يستهدى ببعض الاتجاهات الحديثة فى تدريس القواعد، ومنها:

١- درس "الجملة الاسمية" المقرر فى الصف الرابع الابتدائى والذى قدمته الباحثة باستخدام الألعاب.

٢- درس "ظرف الزمان وظرف المكان" المقرر فى الصف الخامس الابتدائى والذى قدمته الباحثة باستخدام النشاط التمثيلى

٣- درس "الحال" المقرر فى الصف الخامس الابتدائى والذى قدمته الباحثة بعد صياغة فى قصيدة ملحنة ومغناة.

٤- درس "الجملة الفعلية" المقرر فى الصف الرابع الابتدائى والذى قدمته الباحثة باستخدام المنظمات المتقدمة.

٥- درس "إعراب جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم" المقرر فى الصف الخامس الابتدائى والذى قدمته الباحثة باستخدام خرائط المفاهيم.

٦- درس "الحال" المقرر فى الصف الخامس الابتدائى والذى قدمته الباحثة من خلال النموذج البنائى.

٧- درس "النعت" المقرر فى الصف الخامس الابتدائى والذى قدمته الباحثة باستخدام الحاسب الآلى.

وفيما يلى ملامح عامة لما يمكن إجراؤه مستقبلاً من دراسات تثرى هذا المجال، أو تساعد فى تطويره:

- استخدام الألعاب الإلكترونية فى تعليم القواعد النحوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- منهج نحوى مقترح بالألعاب اللغوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره على قدراتهم اللغوية (المنطوقة- المكتوبة).
- دور النشاط التمثيلى فى إكسـ ـ تلاميذ المرحلة الابتدائيـة بعـض التراكيـب النحوية.
- القصائد والأغانى ودورها فى تحصيل القواعد النحوية.
- الموسيقى وأثرها فى تذكر الأنماط اللغوية.
- استخدام استراتيجية التعلم للتمكن فى تدريس النحو لتلاميذ الصفوف الأخـيرة من المرحلة الابتدائية.
- برنامج لتنمية مهارات النحو لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باسـتخدام الشـبكة (الإنترنت).
- استخدام أسلوب التعلم التعاونى فى تدريس القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- استخدام نماذج هيلدا تابا- جانييه- ميرل وتنيسون فى تدريس القواعد النحويـة بالمرحلة الابتدائية.